



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Biblioteca "Alfredo L. Palacios"



Influencia de las características de personalidad (competencias) en la empleabilidad de profesionales.

Alles, Martha Alicia

2006

Cita APA:

Alles, M. (2006). Influencia de las características de personalidad (competencias) en la empleabilidad de profesionales.

Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas

Este documento forma parte de la colección de tesis doctorales de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios". Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.

Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
DOCTORADO**

TESIS

**Influencia de las características de personalidad (competencias) en la
empleabilidad de profesionales**

Alumno: Martha Alicia Alles

Director de Tesis: Juan José Gilli

Miembros del Tribunal: Luis Pérez van Morlegan y Antonio Fovakis

Fecha de defensa de la Tesis: 28 de junio de 2007.

ÍNDICE

1. Introducción	4-15
o Antecedentes	
o Problemas	
o Objetivos	
o Hipótesis	
o Aporte a realizar como fuera presentado en el Plan de tesis	
o Aportes adicionales	
o Metodología	
o Definiciones previas: Empleabilidad y Competencias	
2. Marco teórico	16-64
o Empleabilidad	
. Empleabilidad y Economía	
. Empleabilidad y Educación	
o Competencias	
. Competencias laborales y conductuales. Diferencias	
. Marco teórico de la metodología de Gestión por competencias	
. Gestión por competencias. Definiciones	
. Asignación de competencias a puestos	
. Selección por competencias	
. Evaluación del desempeño por competencias	
. Desarrollo de competencias	
o Conclusiones sobre marco teórico	
3. Integración de los conceptos teóricos en un esquema de aplicación	65-84
4. Investigación	85-124
o Comentarios generales	
o Objetivos	
o Hipótesis	
o Metodología	
o Respuestas y observaciones generales	
o Un primer análisis de la información del trabajo de campo	
o Segundo análisis de la información del trabajo de campo	
5. Conclusiones	125-143
o Conclusiones en relación con las hipótesis de la tesis	
o Otras conclusiones obtenidas del presente trabajo	
o Aportes adicionales y líneas futuras de investigación o profundización	
Anexo I: Investigación. Pasos previos	144-165
o Confección del formulario	
o La prueba piloto	
o Preguntas y su fundamento. Versión definitiva	
o Formulario utilizado	
Anexo II: Trabajo de campo	166-182
o Su realización	
o Resultados obtenidos. Respuestas a las preguntas formuladas y observaciones generales	
Bibliografía	183-191
• Sobre el empleo, la empleabilidad y educación	

- Sobre Competencias y algunos temas específicos de Recursos Humanos que atañen a este trabajo
- Para la preparación del proyecto de tesis
- Diccionarios utilizados

Anexo a la bibliografía

192

- Instituciones que han estudiado la temática
 - Empleabilidad
 - Competencias

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

La empleabilidad de las personas se relaciona con mi actividad profesional; por lo tanto, no es un tema que considero para su estudio y análisis por primera vez. En mi larga experiencia –trabajo en selección de personal profesional desde hace aproximadamente 30 años– he podido detectar un cierto desfase entre la demanda de empleo y los profesionales que es factible conseguir en el mercado para satisfacerla.

Cuando me inscribí en el doctorado, en el año 2002, comencé a pensar en esta temática como un posible objeto de investigación, idea que fue tomando cuerpo a través de los últimos años. La bibliografía utilizada para determinar el estado del arte en la materia, primero, y para elaborar el marco teórico, después, en algunos casos tiene algunos años, y otras obras se han ido agregando, aún en los últimos días. Tuve la sorpresa –quizá relativa– de que algunas ideas que en un principio pensé que podían ser sólo pensamientos personales, las he visto plasmadas en trabajos de profesionales prestigiosos, como el último libro del Dr. Zabalza, que introduce el concepto de competencias en la *Selección de los contenidos formativos en un plan de estudios* (Zabalza, 2006: 40). Por lo tanto, lo que en un principio pudo parecer un tema planteado desde una perspectiva muy específica, se ha transformado, al momento de presentar mi trabajo de tesis, en un tema de preocupación de personas de diferentes países y extracción universitaria.

En esta línea de pensamientos puedo mencionar una presentación del pasado mes de septiembre de 2006 en Nairobi, Kenya, donde Simon Thompson, funcionario de IFAC (International Federation of Accountants), presentó las *International Education Standards (IES)*, donde se incluyen entre los requisitos sugeridos algunas competencias, tales como las mencionadas en la *IES 3: competencias personales, relaciones interpersonales, comunicación, capacidad de organización y competencias gerenciales*; en la *IES 4: desarrollo y mantenimiento de los valores profesionales, éticos y actitudinales*; y en la *IES 8* se hace referencia a las competencias requeridas por los profesionales auditores (en este documento, bajo el término competencias se unen tanto conocimientos como competencias propiamente dichas), y se propone como fecha del inicio de la vigencia de estos estándares de comportamiento el 1 de julio de 2008.

Temáticas como la escasez del talento son de preocupación en otros países, en esta línea se puede mencionar a *The Economist* (2006, 10: 7), que incluye un informe especial que fue tema de tapa bajo el título “La búsqueda del talento. Por qué está siendo más difícil encontrarlo”, donde entre comentarios relevantes y pertinentes dice:

La Corporate Executive Board (CEB), un proveedor de investigación de negocios y educación ejecutiva, con sede en Washington, recientemente realizó una encuesta internacional de gerentes seniors de RRHH, tres cuartas partes de los cuales dijeron que atraer y retener en talento fue su prioridad número uno. Un 62% se mostró preocupado acerca de la escasez de talentos. El CEB también investigó 4.000 contrataciones en más de 30 compañías y averiguó que el promedio de calidad de los candidatos había declinado un 10% desde el año 2004 y que el tiempo promedio para llenar una vacante había aumentado de 37 a 51 días. Más de un tercio de los gerentes dijeron que habían contratado candidatos por debajo del promedio “sólo para llenar una posición rápidamente”. El CEB encontró también que uno de cada tres empleados había sido recientemente contactado por otra firma tratando de ofrecerle otra posición.

Más adelante, en el mismo artículo, al referirse al término talento se dice: *Trataremos de evitar definir el talento de una manera muy amplia o de una manera muy estrecha, por lo tanto, lo definiremos como la habilidad para resolver problemas complejos o para inventar nuevas*

soluciones. Sin emplear las mismas palabras que estamos utilizando en el título de esta tesis, se hace referencia a *competencias*.

Continuando con la mención de algunas tendencias actuales, en *Journal of Accountancy* (2006, 10: 4) se incluyen las conclusiones de una encuesta a 250 empleadores, quienes manifestaron que las cualidades que se requieren en el momento de la contratación –con puntuación superior a 4 puntos en una escala de 1 a 5– son: *Comunicación, Honestidad e integridad, Trabajo en equipo, Ética, Habilidad analítica, Flexibilidad y adaptabilidad, Relaciones interpersonales, Motivación e iniciativa, Orientación al detalle, Habilidad de organización, Liderazgo, y Confianza en sí mismo*. Curiosamente, sólo adicionan a esta enumeración un solo requisito en materia de conocimientos: *Habilidades para la computación*, que según como se mire, podrían ser consideradas más una competencia que un conocimiento propiamente dicho.

Problema

La empleabilidad es un tema al cual se le da diferentes enfoques y connotaciones; para este trabajo será considerada como la posibilidad de obtener un trabajo (y/o conservarlo), considerando que para lograrlo será necesario poseer aquello que los puestos de trabajo requieren. Uno de estos elementos requeridos lo constituyen las *competencias* (características de personalidad), que serán analizadas en la presente tesis, dedicada, tal como su título expresa, a estudiar la incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales en un ámbito determinado, en este caso la ciudad de Buenos Aires y el denominado Gran Buenos Aires. Una definición más precisa de estos términos se dará sobre el fin de este capítulo.

En nuestro país, el mercado de empleo está compuesto por una cantidad no claramente identificada de ofertas, ya que no se cuenta con estadísticas precisas al respecto. Las únicas existentes se realizan a partir de los anuncios de empleo; sin embargo, un importante número de ofertas para profesionales no se publican en los medios de comunicación. En la actualidad, las vías más frecuentemente utilizadas para publicar anuncios de empleo lo constituyen los diarios. En Argentina y para la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, los más relevantes son *Clarín* y *La Nación*. Otros medios muy usados, además, son los sitios o web laborales. No obstante, para los niveles profesionales es muy frecuente la utilización de consultoras que poseen sus propias bases de datos y utilizan otras fuentes de reclutamiento adicionales: referidos y, fundamentalmente, el *head hunting*¹.

Más allá de esta imprecisa descripción de la oferta de empleo, la misma se abastece de los profesionales disponibles. Aún en períodos de altos índices de desempleo, como ha sucedido en los últimos años en la Argentina, satisfacer esta demanda de empleo no es ni fácil ni sencillo, por razones diversas. Una de las causas del desempleo en Argentina, las competencias, plantea el problema ya mencionado: un desfase entre lo requerido por las organizaciones, y las características de los profesionales disponibles en el mercado, tal como – desde otra perspectiva y otro ámbito– lo plantea la revista *The Economist*, ya mencionada.

Si bien en algunos casos este desfase se origina en diferencias de tipo económico –por ejemplo, las personas pretenden un salario mayor al ofrecido–. No nos ocuparemos de esa variante, sino que sólo se analizará el desfase producido con respecto a las características requeridas en

¹ El *head hunting* es un método de selección de personas basado en la realización de una investigación de los mejores profesionales del mercado que ocupan puestos similares al que se desea cubrir en la organización que lleva a cabo la búsqueda, la cual usualmente se realiza entre las compañías que tienen un estilo de gestión similar a la demandante. El método incluye el posterior llamado a los candidatos así detectados, para ofrecerles participar en un proceso de selección. No se convoca a personas que buscan trabajo sino que se le ofrece una posición a una persona que ya lo tiene trabajo y que, en principio, no desea cambiar. Si bien en Argentina se usa el término *head hunting* para referirse a esta metodología, en ocasiones, el mismo término es utilizado para mencionar otras prácticas, distorsionando su verdadero significado.

materia de conocimientos y otras capacidades (competencias), haciendo un especial foco en estas últimas.

Las personas (profesionales) que se postulan no siempre tienen los conocimientos solicitados, aunque sí el título de grado requerido, ya sea que se soliciten conocimientos correspondientes a un determinado título de grado u otros complementarios, como manejo de utilitarios informáticos. Además, en un número de casos relevante nos encontramos con personas que, cumpliendo los requerimientos anteriores, no poseen el grado de desarrollo requerido en materia de competencias.

Por ello, muchas personas que en una primera instancia cumplen los requisitos solicitados, no obtienen el trabajo deseado. La razón: no poseen las competencias requeridas. Bajo esta realidad muchos pueden sentir que no fueron elegidos por alguna razón que no comprenden, y esta situación conforma una suerte de *caja negra*, al no quedar claros los motivos por los que la persona no ha sido seleccionada.

La situación que denominamos *caja negra*, sin embargo, no sólo la viven quienes quieren acceder a un puesto (postulantes), sino también los que desean contratar a un profesional en sus organizaciones (demanda). Abarca al mercado laboral en su conjunto. Las organizaciones desean incorporar “talentos” sin tener muy en claro qué significa este concepto (talento), y las personas desean encontrar un empleo pero no conocen con exactitud las variables que los futuros empleadores toman en cuenta en la contratación de profesionales.

Sin embargo, la *caja negra* no existe como tal, sino que se trata de métodos de trabajo –frecuentes en las organizaciones– no debidamente explicitados para el común de la gente e insuficientemente analizados en los estudios que se realizan sobre la empleabilidad de las personas. Desde este punto de vista, se ha detectado una brecha entre el *ser* y el *deber ser* (presentado en el plan de tesis) que se ha probado con la investigación realizada, como se explicará en el capítulo 5 (*Conclusiones*).

Sobre estos distintos aspectos ha versado mi trabajo, y ha sido mi propósito sacar a la luz las verdaderas razones por las cuales las organizaciones contratan y/o despiden profesionales. De este modo, los profesionales podrán conocer la incidencia de las competencias en la empleabilidad.

En esta breve frase puede resumirse la formulación del problema que se desarrollará a continuación y el porqué de haberme interesado en esta temática y no en otra. Como lo expresara al inicio de este capítulo, muchos años de experiencia, trabajando ininterrumpidamente en selección de profesionales, me han permitido formarme una opinión sobre la temática que aspiro demostrar a través de la investigación de tipo académico realizada para el presente trabajo.

Un requerimiento de empleo posee una serie de elementos que conforman lo que se denomina *el perfil de la búsqueda*. Habitualmente este perfil está compuesto por:

- Conocimientos. En este punto se solicitan tanto estudios formales como otros conocimientos adquiridos.
- Experiencia laboral requerida.
- Competencias o características de personalidad.
- Datos adicionales, como edad u otros, en relación con la persona a seleccionar.

Los profesionales que se postulan cumplen en mayor o menor medida los requisitos solicitados. Si la preparación formal (estudios universitarios) y laboral es adecuada, se presupone que la persona tendrá, además, las competencias o características de personalidad requeridas.

Hasta aquí, esta debería ser la articulación natural entre la oferta y la demanda: las personas que desean buscar trabajo tendrían las características (conocimientos y competencias) que los que ofrecen trabajo requieren, sin tomar en cuenta los aspectos económicos que, expresamente, hemos dejado de lado.

Como ya se ha manifestado, la realidad argentina de los últimos años evidencia un desfase en esta natural articulación. Las personas que se postulan –profesionales en nuestro caso de estudio– no siempre tienen los conocimientos solicitados en relación con el puesto a ocupar (por ejemplo, dominio de ciertas normas de aplicación) o la cantidad de años de experiencia en una determinada función, aunque sí el título de grado requerido. Además, en un número de casos relevante nos encontramos con personas que, cumpliendo con los conocimientos requeridos, no poseen el grado de desarrollo necesario en materia de competencias.

Las hipótesis explicativas de este problema pueden ser muchas, desde una insuficiente formación universitaria que, eventualmente, no cubra los contenidos mínimos en materia de conocimientos (en consecuencia, mucho menos podrá atender aspectos adicionales, como formar una personalidad adecuada en los futuros profesionales), hasta otras hipótesis que no exploraremos, como la existencia de algún tipo de problemática de tipo social, a nivel nacional. Con respecto a esto último, es interesante puntualizar que si bien el problema parece haberse agudizado en los últimos años, este fenómeno se observa desde hace mucho y está en crecimiento, por lo cual encuentro difícil asignarle una única causa específica general.

En los años 1994 y 1995 realicé una investigación preliminar, enfocada, en esa ocasión, a analizar las causas o motivos por los cuales algunos jóvenes tenían éxito o un desempeño superior en sus tareas.

El trabajo fue desarrollado a través de la realización de entrevistas personales con cada uno de los jóvenes, sin la entrega de un cuestionario previo, para garantizar la espontaneidad de las respuestas. Los distintos casos fueron seleccionados bajo la creencia de que la persona elegida había alcanzado exitosamente lo que se había propuesto hasta ese momento, es decir, que de un modo u otro se había desempeñado con éxito en sus actividades laborales y académicas. La muestra, si bien pequeña, era representativa: doce casos en cada uno de los dos grupos analizados: *Jóvenes promisorios*, entre 20 y 25 años, y *Jóvenes adultos*, entre 30 y 35 años.

Este trabajo mostró la importancia que tienen, en la formación de los individuos, las experiencias personales, más allá de los estudios formales (educación), y cómo las mismas permiten un desempeño superior, tanto académico como laboral.

Objetivos

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la incidencia de las competencias (características de personalidad) en la empleabilidad de los profesionales en el ámbito de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires. Para ello se ha realizado un trabajo de campo a través de un muestreo estratificado.

En la problemática que nos ocupa, y según se desprende de los resultados de la investigación realizada (Capítulo 4: *Investigación*), ha sido de vital importancia analizar y determinar la incidencia de las competencias, que si bien es un elemento subyacente en el trabajo de muchos de los autores consultados (Capítulo 2: *Marco teórico*), no ha sido estudiado con la profundidad que la temática merece. Por lo tanto, creemos poder aportar una mirada diferente a un problema que, estudiado por muchos autores, obviamente no ha encontrado una solución adecuada, ya que muchos profesionales, de diferentes edades, tienen problemas con relación a su empleabilidad.

En el marco de la relación empleado-empendedor, la empleabilidad se basa en diferentes aspectos, uno de los cuales –las competencias– no está suficientemente estudiado.

La investigación realizada se centró sobre las organizaciones, para conocer sus métodos de trabajo en relación con la empleabilidad de los profesionales. Para ello se han investigado dos momentos específicos: al ingreso y en la desvinculación.

Por lo tanto, se realizó un abordaje doble, en dos momentos de la relación empleado-empendedor:

- 1) La empleabilidad en el momento de la selección o, lo que es lo mismo, la empleabilidad como chance de encontrar un empleo
- 2) La empleabilidad como chance de no perder un empleo. al analizar la incidencia de las competencias en la desvinculación de personas.

Resumen de los objetivos presentados en el plan de tesis

- Estudiar la incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de los profesionales. Dada la brecha percibida entre las características de los postulantes y los requerimientos empresarios, nos proponemos comprobar esta situación a través de una investigación, con el objetivo de realizar un diagnóstico y proponer métodos para su difusión, con vistas a la reducción de esta brecha (entre lo que creemos que debería ser y la realidad).
- Al difundir una situación comprobada mediante una investigación, el tema pasa de ser intuitivo para unos o desconocido absolutamente para otros, a ser considerado seriamente en su complejidad. El primer paso para reducir cualquier brecha entre lo que “es” y lo que “debiera ser”, es que se tome conocimiento de la situación.
- Por último, y dentro de las conclusiones, se indicarán posibles caminos (métodos) para la reducción de la brecha existente a través del desarrollo de competencias

Hipótesis

Según el plan de tesis:

- Una vez que los profesionales han alcanzado los requisitos planteados en materia de conocimientos, las competencias tienen incidencia en su empleabilidad.
- Si bien los conocimientos “deben” estar, son necesarios, e imprescindibles en algunos casos, la decisión sobre la contratación o no de una persona se toma a partir de la existencia o no de ciertas competencias en el individuo en cuestión. Si esto es así, las competencias son el factor determinante en la empleabilidad de los profesionales.
- Las principales competencias o características de personalidad consideradas en la selección de personas para su acceso al mercado laboral, son, entre otras: *Iniciativa, Compromiso, Orientación al cliente interno y externo, Orientación a los resultados, Flexibilidad y Trabajo en equipo.*
- Las principales competencias o características de personalidad consideradas en la desvinculación y en la posibilidad de estabilidad laboral, son, entre otras: *Calidad de trabajo, Orientación al cliente interno y externo, Compromiso, Ética e integridad y Trabajo en equipo.*

A las hipótesis planteadas en el plan de tesis se han agregado otras complementarias:

- La incidencia de las competencias en la desvinculación de profesionales es mayor que la que se observa en los procesos de selección.
- Cuando las organizaciones utilizan un modelo de Gestión por Competencias son éstas las que se utilizan en los procesos de selección y desvinculación de profesionales.
- Las organizaciones que forman a sus profesionales lo hacen tanto en conocimientos como en competencias.
- La formación en competencias se imparte a todos los niveles de la organización.
- Las competencias utilizadas en los procesos de selección, desvinculación y formación guardan relación entre sí.

Aporte a realizar como fuera planteado en el plan de tesis

La Gestión de Recursos Humanos por Competencias tiene un alto grado de desarrollo teórico y un mediano grado de implementación en las organizaciones argentinas. Es nuestra impresión que, a su vez, es bajo el grado de difusión de la temática en la comunidad profesional, más allá de los profesionales que trabajan específicamente en el área de Recursos Humanos. Por lo tanto, el aporte a realizar consistirá en verificar el grado de desarrollo de estos conceptos en el ámbito propuesto para la investigación.

El trabajo se realizará con el propósito de demostrar, en base a una investigación, la incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales (como ya se explicara, en dos momentos: la selección y la desvinculación de personas), situación que se percibe en el mercado laboral y que se desea corroborar por medio de la investigación. Es decir, pasar de la percepción sobre la incidencia, a una investigación sobre la incidencia. Si la percepción se confirmara, se podría elaborar una propuesta para que la temática sea tenida en cuenta por los diferentes actores de la sociedad.

En síntesis, existe un déficit en la situación actual, porque a uno de los factores que determinan la empleabilidad de las personas –las competencias– no se le da la importancia adecuada, según se desprende de los antecedentes del tema; o, en el caso que se lo considera de algún modo, se lo hace de una manera intuitiva. Por lo cual entendemos que el aporte a realizar más importante será: analizar esta incidencia a través de un estudio de campo.

El trabajo permitirá una mejor comprensión del fenómeno por parte de la sociedad en general, punto de partida para generar acciones correctivas por los diferentes agentes:

- Los individuos en general.
- Las organizaciones (empresarias o de otro tipo).
- Los responsables de la educación en nuestro país.
- Otros interesados en el tema de formación.

Éstos contarán con una situación comprobada y conclusiones con recomendaciones, ya que si se cumple el propósito de la investigación a realizar, será una conclusión de nuestro trabajo sugerir caminos para el desarrollo de las competencias en relación con la empleabilidad de los profesionales.

Aportes adicionales

A lo inicialmente planteado se espera aportar importantes conclusiones, a partir de las hipótesis complementarias formuladas antes de la realización del trabajo de campo, dado que se incluyeron, de acuerdo a la teoría, temas relacionados con la utilización de los modelos de competencias y la formación de los profesionales, dentro de las organizaciones para las cuales éstos trabajan.

Nos preguntamos: las organizaciones que manifiestan utilizar modelos de competencias, al momento de “usar” dicho modelo ¿utilizan las competencias incluidas en él o, por el contrario, utilizan conceptos adicionales o complementarios?

Por otro lado, ¿las competencias tienen mayor incidencia al momento del ingreso de los profesionales (procesos de selección), o luego este interés sigue constante? Los directivos de las empresas suelen decir que “les interesan sus empleados”; esta afirmación ¿se ve reflejada en planes de formación? Y si esto es así, ¿se realiza capacitación en temáticas relacionadas con competencias?

Por último, si las organizaciones utilizan modelos de competencias, ¿existe una correlación entre los diferentes subsistemas de Recursos Humanos (selección, evaluación del desempeño y formación de personas)?

Como puede apreciarse, los interrogantes planteados, a los cuales intentaremos dar respuesta con los resultados de la investigación realizada, podrían cambiar las ideas que aún un especialista del tema pueda tener –a priori– sobre la materia.

Desde la teoría de Recursos Humanos y desde el sentido común pareciera que si se ha implementado un modelo de competencias será para utilizarlo en el marco de la propia organización, y que estas competencias deberían guardar una concordancia entre sí en los distintos momentos de la relación empleado-empendedor.

A los dos momentos planteados en el plan de tesis (empleabilidad al momento de la selección y empleabilidad al momento de la desvinculación), se ha agregado el análisis de la situación actual en materia de formación de profesionales en el marco de las organizaciones y, dentro de ésta, la específica sobre competencias.

En síntesis, esperamos que el aporte a realizar nos permita abordar un abanico de temas en relación con la empleabilidad de profesionales; temas que no han sido tratados en profundidad por la bibliografía disponible hasta el presente.

Metodología

Para la presente tesis se realizó un análisis del marco teórico, tanto de la empleabilidad de las personas como de la metodología de Gestión por Competencias, de la cual, además, se ha preparado un capítulo por separado referido a la integración de los conceptos teóricos en un esquema de aplicación práctica. En base a este marco teórico se han formulado las hipótesis, para luego realizar el trabajo de investigación sobre una muestra representativa de organizaciones que emplean a decenas de miles de profesionales (no cada una en particular sino la suma de profesionales de todas las empresas relevadas), para, por último, dar lugar a las conclusiones.

Con el propósito de estudiar la incidencia de las competencias en la empleabilidad de los profesionales se ha realizado un estudio de campo a través de un *muestreo estratificado*, según la definición de los doctores Fassio, Pascual y Suárez (2002: 74 y siguientes):

Se utiliza cuando se conocen ciertas características del universo y a partir de esto se agrupa a los componentes por unidades homogéneas entre sí. Dentro de cada uno de estos estratos se hace luego una selección al azar.

De acuerdo con esta definición, y para llevar adelante este trabajo de tesis, se ha realizado el siguiente análisis:

Trabajo de campo- Muestra: Organizaciones			
Variab les	Dimensiones	Indicadores	Categorías
<ul style="list-style-type: none"> • Incidencia de las competencias en la selección de empleados. • Incidencia de las competencias en la desvinculación de personas. • Si bien se desprende de los puntos 1 y 2 que se hace foco en las competencias, pueden incidir otras variables, como los conocimientos o los resultados en el trabajo. 	Tamaño de la organización en función de la cantidad de empleados.	Número de empleados: <ul style="list-style-type: none"> • Con más de 1.000 empleados. • Hasta 1.000 empleados. 	Las siguientes tres categorías tienen relación con la incidencia de las competencias en los diferentes aspectos objeto de estudio: Selección y Desvinculación de profesionales. <ol style="list-style-type: none"> 1. Escasa, sólo en ocasiones y según el puesto (0-30%). 2. Relevante. En la mitad o más de los casos se consideran determinantes las características de personalidad o competencias. (31-60%). 3. Mayoritariamente a todos los casos. (61% - 100%).
<ul style="list-style-type: none"> • Complemento del estudio a realizar: para todos aquellos casos incluidos en las categorías “relevante” o “mayoritariamente” se prevé una ampliación de la información. 			Señalar las competencias o características de personalidad que son consideradas en la selección de personas de acuerdo a una tabla con 16 competencias y la opción de adicionar otras en caso de ser necesario. Del mismo modo con respecto a los casos de desvinculación o despido, de acuerdo a una tabla con 16 competencias y la opción de adicionar otras en caso de ser necesario.
<ul style="list-style-type: none"> • Para las empresas que utilizan modelos de competencias, indagar si las utilizadas tanto en 			a. Del modelo de competencias. b. Del modelo de competencias y otras. c. Otras diferentes al

Trabajo de campo- Muestra: Organizaciones			
Variables	Dimensiones	Indicadores	Categorías
selección como desvinculación pertenecen al modelo en uso ²			modelo.
<ul style="list-style-type: none"> Indagar sobre las actividades capacitación o formación que realizan las organizaciones³. 			a. Formación o capacitación en general. b. Formación o capacitación específica en competencias. c. Niveles jerárquicos que han recibido dicha formación (punto b): Jóvenes profesionales, Niveles intermedios o mandos medios, Niveles gerenciales.
<ul style="list-style-type: none"> Para las organizaciones que realizan formación en competencias. 			Identificar as competencias que son consideradas en la formación de personas de acuerdo a una tabla con 16 competencias y la opción de adicionar otras en caso de que sea necesario.

La investigación realizada tiene como propósito el estudio de la empleabilidad de los profesionales, y dentro de ésta la incidencia de las competencias o características de personalidad. Los mencionados profesionales son “empleados” o contratados por organizaciones que para ello utilizan diferentes métodos de trabajo que han sido objeto de nuestro estudio.

Se consideraron en la investigación organizaciones de diverso objeto social y tamaño que, como se verá en el capítulo 4 (*Investigación*), contó con la participación de decenas de empresas que representan la realidad de varios miles de profesionales en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, con una única restricción: no se consideraron organizaciones del sector público que garantizan la estabilidad en el empleo, ya que en este caso los métodos de trabajo no nos permitirían evaluar, tal como era nuestro propósito, la empleabilidad de profesionales.

En la formulación de las hipótesis se asumieron ciertas competencias como las más usuales en selección y otras como las más usuales en desvinculación. En el momento de confeccionar el formulario para la encuesta se consideró trabajar con un listado de competencias mayor y uniforme en las diferentes preguntas.

Por último, y sólo como un comentario complementario, diremos que se ha cumplido el plan de trabajo previsto, tanto con respecto a los pasos que habían sido definidos, como en los plazos asignados a cada uno de ellos.

Cómo se construyó la encuesta

² Si bien no fue considerado en el plan de tesis, se agregaron otros temas a la investigación

³ Ídem comentario anterior

En función del marco teórico y las hipótesis formuladas se diseñó la encuesta, con el objetivo de administrarla a una serie de organizaciones. Como ya se expresara, si bien la tesis se relaciona con la empleabilidad de profesionales, para el estudio de la incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de estos individuos la investigación se centró en los métodos de trabajo de las organizaciones que los contratan.

Los resultados de la investigación realizada se presentan en el capítulo 4 (*Investigación*), y en los Anexos:

- I. Investigación. Pasos previos.
- II. Trabajo de campo.

En el primero de los Anexos se explica cómo se diseñó la encuesta, y en el segundo, la síntesis de los datos relevados en el trabajo de campo.

Definiciones previas: *empleabilidad* y *competencias*

Definición de términos a utilizar

A lo largo de este trabajo se usarán algunos términos que es preciso definir claramente. Cuando nos referimos a conocimientos se hace mención a temáticas de estudio tales como matemáticas, contabilidad o cualquier otra de estilo similar. En cambio, cuando nos referimos a competencias lo hacemos en función de la siguiente definición:

“Competencia” hace referencia a las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Cada puesto de trabajo puede tener diferentes características en empresas y/o mercados distintos.

Esta diferenciación entre conocimientos y competencias se hace necesaria dado que, como se verá en el capítulo 3, los métodos de evaluación y desarrollo son diferentes para cada una de estas categorías.

El término *empleabilidad*, por su parte, será utilizado en base a la siguiente definición:

Empleabilidad es la posibilidad de obtener otro trabajo y/o mantener el empleo actual en un marco satisfactorio para ambas partes, empleado y empleador.

A continuación se incluirá un breve análisis del significado de los términos utilizados según los diccionarios de la lengua y la definición de los mismos que dan algunos autores:

El análisis del término *empleabilidad*

En cuanto a este término, no hemos encontrado una bibliografía extensa para explicar su significado, y es preciso destacar que los diccionarios de la lengua española (entre ellos, los de Manuel Seco Reymundo y la Real Academia) no incluyen los términos *empleabilidad* ni *empleable*, aunque ambos son muy utilizados en diferentes medios y libros publicados por editoriales representativas.

Dice Demazière (1995: 32), a propósito del término *employabilité* (*empleabilidad*), que *si bien el término employable (empleable) es considerado “raro” por el diccionario de la lengua Le Robert 1991, el mismo ha devenido familiar para todos los actores intervinientes en el campo del empleo y del desempleo o la desocupación, que lo utilizan frecuentemente para calificar y*

clasificar a los desocupados y producir jerarquías: empleables, poco empleables, inempleables, re-empleables, etc. Los usos de ese término y sus derivados son cambiados y diversificados, pero, en Francia, ellos designan estimaciones de posibilidades de salir del desempleo a través de la obtención de un empleo.

En el diccionario de la lengua francesa *Le Petit Robert* (2000: 840) figura la palabra *employable: ou'on peut employer* (que lo puede emplear), pero no así *employabilité*, aunque es utilizada en diferentes libros, como los referidos en este trabajo.

Lo mismo sucede en el diccionario de la lengua inglesa *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000: 410), donde figura la palabra *employable: having the skills and qualifications that will make somebody want to employ you* (empleable: tener las habilidades y calificaciones que posibiliten que alguien desee emplearlo).

Dada la escasa figuración en los diccionarios de un término usado en muchos textos y trabajos, se referirá, en su reemplazo, el origen de la palabra *empleo*.

Según la Real Academia Española (www.rae.es), el término *empleo* se encuentra en los diccionarios desde el año 1732: *Empleo vale también como ocupación, puesto y oficio que uno tiene*. Lo relaciona con el término latino (*Latín inter;* 2000, 1999: 309) *mūnus* (oficio, cargo, empleo) y (*Latín inter;* 2000, 1999: 334) *officium* (oficio, función, cargo, magistratura). En 1947 se hace referencia a que el verbo emplear deriva del latín (*Latín inter;* 2000, 1999: 240) *implicāre*⁴ (ocupar en). En 1956 se hace referencia a que el verbo emplear deriva de la palabra francesa *employer* y ésta del latín *implicāre* (ocupar en). En 1992, se lee: *Empleo: acción y efecto de emplear y Emplear: ocupar a uno, encargándole un negocio, comisión o puesto*.

Corominas (1998: 229), en su análisis etimológico del término, dice que *emplear* se comienza a utilizar hacia 1140 y deviene del francés arcaico *empleiier* (hoy *employer*), procedente del latín *implicare*, que significa “introducir” (a alguno en alguna actividad), dedicarle (a ella)”. Derivados: empleado, empleo.

El término *empleo*, según el *Diccionario del español actual* (Seco Reymundo y otros, 1999: 1.763), se define como *trabajo remunerado*.

Si bien no está relacionado con el término empleabilidad propiamente dicho, es interesante incluir en este punto otro comentario del autor francés Demazière (1995: 32), ya mencionado: *En los años sesenta se realizaron trabajos en relación con la selectividad del desempleo que permitieron codificar el concepto de empleabilidad y su simétrico, la vulnerabilidad. La vulnerabilidad a la desocupación puede definirse como la probabilidad de entrar en desempleo de una población determinada en un período determinado. La empleabilidad designa la probabilidad de salir del desempleo y acceder a un empleo, “la esperanza objetiva o la probabilidad más o menos elevada que puede tener una persona a la búsqueda de un empleo y de encontrarlo”. Esta probabilidad generalmente se mide, en términos estadísticos, a través de indicadores como la antigüedad media de desempleo o el porcentaje de desocupados de más de un año entre un grupo de trabajadores.*

Sobre el término competencias

A diferencia de lo expuesto en relación con el término *empleabilidad*, es posible encontrar mucha bibliografía sobre el uso de la palabra *competencias* y, a su vez, diferentes definiciones.

⁴ Declinación: Implíco, implicas, implicāre.

Según el *Diccionario Latino-Español* (1999: 118), *competencia* deriva de la palabra latina *competēre*⁵. En español existen dos verbos (Seco, 1998: 107), *competere* y *competir*, que se diferencian entre sí⁶ a pesar de provenir del mismo verbo latino *competēre*.

Para Corominas (1998: 163), en el análisis etimológico del término, *competencia* es una palabra tomada del latín *competēre*, “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir”, “ser adecuado, pertenecer”, que a su vez deriva de *petēre*, “dirigirse a, pedir” y tiene el mismo origen que *competere*, “*pertenecer, incumbir*”. Estos significados se remontan al siglo XV.

Corominas incluye como derivados de *competir* las palabras *competente* (“adecuado, apto”) y *competencia*, desde fines del siglo XVI.

A continuación se expone un resumen del análisis del término *competencias* tomado del prólogo de Prieto de la obra de Levy-Leboyer (1997) al ser traducida a nuestro idioma.

A partir del siglo XV, en español, *competere* vino a significar “pertenecer a”, “incumbir”, dando lugar al sustantivo *competencia* y al adjetivo *competente* para indicar “apto”, “adecuado”. Un nuevo adjetivo, *competencial*, se ha abierto paso en los últimos años en expresiones como “desarrollo competencial”, “techo competencial”, “denominaciones competenciales”, siempre para aludir a los asuntos que son incumbencia del gobierno de una comunidad autónoma española (Alvar Ezquerro, 1994). A través del Instituto Nacional de Empleo (Inem) se han acuñado expresiones como “análisis competencial”, “evaluación competencial”, “competencias de un título ocupacional”, “certificación de competencias”.

Desde el siglo XV el verbo *competir* significó “pugnar con”, “rivalizar con”, “contender”, generando sustantivos como *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad* y el adjetivo *competitivo* (Corripio, 1984; Corominas, 1987).

Esta evolución en dos verbos con sendas variantes sólo existe, aparentemente, en español. El sustantivo *competencia* es común a ambos, dando lugar a equívocos.

La idea de *competencia como cualificación* suele aparecer en el área de los Recursos Humanos, de la mano de los psicólogos del trabajo, cuando se evalúa si un candidato tiene las cualidades que se consideran pertinentes para el puesto al que se postula.

El término *competencia* en otros idiomas:

Inglés: *competences, competencies*
Alemán: *Kompetenzen*
Francés: *compétences*
Italiano: *competenze*
Portugués: *competencia*

Para varios autores europeos (Carretta y otros, 1992: 25 y ss.), el término *competencia* no es nuevo y se utiliza en la psicología organizativa desde fines de los años sesenta y comienzo de los setenta.

Tomamos como referencia a autores franceses para la definición de empleabilidad. Por ejemplo, Demazière (1995: 32) advierte: *Los usos de ese término (empleabilidad) y sus derivados son cambiados y diversificados, pero, en Francia, ellos designan estimaciones de posibilidades de salir del desempleo a través de la obtención de un empleo.*

⁵ *Competēre*: *competo, is, ēre*: encontrarse en un punto, coincidir. En la segunda acepción *competēre* es responder, corresponder, estar de acuerdo.

⁶ *Competencia-competente* en relación con *competere*. *Competere*: distingase de *competir*. *Competere* es “pertenecer, tocar o incumbir”; en cambio, *competir* es “contender, rivalizar”.

La empleabilidad, según J. Gautié (1993: 118), es *un concepto ambiguo y puede definirse como la posibilidad de salir del desempleo*. Sin embargo, y más allá del mero número estadístico, esta “posibilidad” difiere de persona a persona.

Existen otras definiciones, como la de la OIT, muy utilizada en diferentes ámbitos cuando refiere a “competencia profesional” como *la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo*⁷. Esta definición se relaciona más con oficios y puestos de trabajo operativos y no tanto con modelos administrativos factibles de ser aplicados en las organizaciones.

Por último, para nuestro trabajo el término *profesionales* hace referencia a aquellas personas con título universitario o, eventualmente, aquellos individuos que sin tenerlo tienen una formación similar, por estudios y experiencia. Sin embargo, para el trabajo de campo a realizar se considerará el concepto *profesional* en un sentido más restringido, con el propósito de evitar confusiones al momento de la administración de las encuestas: el término *profesional* se lo utilizará en relación con graduados universitarios de carreras de, como mínimo, cuatro o cinco años de duración, dejando fuera las denominadas “tecnicaturas” o “carreras cortas” de dos o tres años de cursada.

El concepto de *empleabilidad* es utilizado, con frecuencia, con connotaciones de tipo ideológico sobre quién es o debería ser el responsable de la empleabilidad de los individuos.

No es nuestro propósito tomar partido en un sentido o en otro, sino simplemente presentar un estudio objetivo de la incidencia de las competencias en la empleabilidad de los profesionales, de modo tal que nuestro trabajo pueda ser un *input* para la toma de decisiones de los responsables de la formación de profesionales, incluyendo entre éstos a las instituciones educativas, las organizaciones y los propios individuos.

Dice Peter Capelli (2001: 87), en una obra sobre la situación en los Estados Unidos publicada originalmente en 1999, que *La seguridad en el empleo para todos los trabajadores ha disminuido y se ha vuelto mucho más eventual con respecto al rendimiento. En particular, el puesto de directivo medio ha pasado de ser una de las ocupaciones más seguras a una de las menos seguras a medida que las empresas continúan reduciendo sus filas. Los empresarios dicen habitualmente a los trabajadores que su única fuente auténtica de seguridad es la empleabilidad, su capacidad para encontrar un trabajo en otra parte*. Por lo tanto, desde la perspectiva de este autor la empleabilidad de una persona no se relaciona con la seguridad en el empleo –la cual ha disminuido y tiene relación con el desempeño de cada persona–, sino con la capacidad de encontrar un nuevo empleo.

⁷ <http://www.cinterfor.org.uy>

MARCO TEÓRICO

El marco teórico relacionado con esta tesis se refiere a dos puntos fundamentales: la empleabilidad, y las competencias (o Gestión por Competencias). Dada la relevancia de ambos se les ha destinado dos capítulos: éste, con el análisis de los autores más relevantes que se han referido a ambas temáticas, y el siguiente, que hemos denominado *Integración de los conceptos teóricos en un esquema de aplicación*.

En este capítulo se verá, por un lado, a los autores más representativos que han estudiado la empleabilidad, tanto desde una perspectiva económica como relacionándola con la educación. Esta agrupación no se ha efectuado considerando la especialización del autor (por ejemplo, Economía), sino la temática abordada.

En cuanto a las competencias, la teoría que se ha desarrollado es muy amplia. En una primera instancia nos referiremos a los diferentes enfoques existentes, para luego profundizar sobre aquel que hemos elaborado en base al aporte de diversos autores y la propia experiencia profesional.

Empleabilidad

La empleabilidad es un tema tratado desde muchas perspectivas. Para nuestro trabajo se adoptará un doble enfoque, determinados por las siguientes categorías:

- *Empleabilidad y Economía.*
- *Empleabilidad y Educación.*

Empleabilidad y Economía

Si bien se habla de empleabilidad desde hace más tiempo, se puede ubicar el surgimiento esta temática, con fuerza, en la década de los '90. En la Introducción hemos explorado, incluso, la antigüedad del término.

Thomas Perilleux (2001: 61 y ss.) y Rifkin (1996: 213) relacionan la empleabilidad con la capacidad para desplazarse más allá de las fronteras.

La connotación que le han dado estos dos autores a la necesidad planteada en el presente por las empresas, en cuanto a la movilidad de sus empleados, en especial de los calificados (como los profesionales), se puede relacionar, a su vez, con las competencias, ya que algunos tendrán como competencia el *cosmopolitismo*, definido como la *capacidad o habilidad para adaptarse rápidamente y funcionar con eficacia en cualquier contexto extranjero*. La investigación indica que esta competencia se correlaciona con las de disfrutar con los viajes y conocer otros lugares, resistencia al estrés, comprensión de diferentes culturas, y capacidad de establecer relaciones interpersonales. Conceptos a los cuales también se refieren otros autores –por ejemplo, Spencer y Spencer, quienes denominan a esta competencia *portability* (1993: 344), y Levy-Leboyer (1992, 43), que la llama *adaptabilité*–.

La empleabilidad de las personas deviene de varios elementos o conceptos. En nuestra opinión, se basa en cuatro factores:

1. Los conocimientos.
2. La personalidad –competencias– (considerando su mayor o menor adecuación para desempeñarse exitosamente en un determinado puesto de trabajo).
3. La actitud de búsqueda.
4. El mercado.

A la actitud para la búsqueda hace referencia Gabriel Kessler en un artículo incluido en la obra *Sin trabajo* (Kessler, 1997: 128), donde dice: *en un contexto de alto desempleo las medidas tradicionales de búsqueda de trabajo ya no dan resultado. En consecuencia, una importante labor del desempleado argentino es ingeniárselas por sí mismo para encontrar las formas de buscar trabajo, tanto en relación de dependencia como por cuenta propia.* Si bien este autor no utiliza la terminología utilizada en este trabajo, al referirse a que un desempleado debe “ingeniárselas” por sí mismo, está haciendo referencia al punto 3 mencionado más arriba. En definitiva, saber buscar trabajo (“ingeniárselas por sí mismo”) implica una competencia, que se denomina “Búsqueda de información”, la que le permitirá adquirir los conocimientos sobre las nuevas y mejores formas de buscar empleo. En algunos casos las competencias de una persona la llevan a adquirir conocimientos.

Sobre “el mercado”, dice otro autor, el francés Didier Demazière (1995: 41-42): *La empleabilidad no es sólo un atributo propio de los individuos. Depende también estrechamente del medio económico. Si una gran empresa localmente dominante cierra, una gran parte de sus asalariados devienen brutalmente en desempleados, si no existen en esa misma plaza otros empleos de reemplazo.*

El segundo aspecto señalado se relaciona con un concepto frecuente entre los especialistas, que se denomina *competencias* y que hemos definido en la Introducción. Las organizaciones seleccionan a personas que se adecuen al puesto a cubrir, y los requisitos que se solicitan se expresan en dos grandes grupos:

1. Conocimientos.
2. Competencias.

En el desempeño de una persona, ya sea en una actividad independiente como en relación de dependencia dentro de una organización, existe una vinculación entre los conocimientos y las competencias, considerándose que para realizar la tarea planteada los primeros deben verificarse, pero la “diferencia” que permitirá un desempeño superior estará determinada por las competencias.

Según se desprende de los antecedentes en la materia, la empleabilidad de las personas es un tema de relevancia y preocupación a nivel mundial. Pero en la actualidad existe un déficit en la materia, dado que a uno de los factores que determinan la empleabilidad de las personas –las competencias–, que se evidencia como clave tanto en el momento de la selección de personas como en su despido, al igual que en la actuación del profesional independiente, no se le da la importancia necesaria o, en caso que se lo considere de algún modo, se lo hace de una manera intuitiva.

Empleabilidad y Educación

Como inicio de esta sección se mencionará el trabajo de Julio César Neffa titulado “Reflexiones acerca del estado del arte en Economía del Trabajo y del Empleo”, publicado en una obra compilada por Marta Panaia (1996). Entre otras consideraciones –que no se

transcribirán— este autor hace referencia a la *selectividad de la desocupación*, y advierte que no sólo en Argentina, sino también en otros *países capitalistas industrializados, se constata progresivamente la heterogeneidad de la desocupación. Las diferentes categorías de la fuerza de trabajo no son afectadas de la misma manera ni con la misma intensidad por el fenómeno del desempleo* (Neffa, 1996: 43).

Al realizar un análisis de la estratificación de los empleos, entre otros elementos menciona: *las garantías y perspectivas de hacer carrera dentro de la empresa u organización, el nivel promedio de las calificaciones profesionales, las condiciones y medio ambiente de trabajo* (Neffa, 1996: 49). En cuanto a la segmentación de los trabajadores, incluye entre otros factores: *el nivel de formación adquirido, la estabilidad de sus comportamientos, sus aspiraciones personales* (ibídem). De ambas categorizaciones se puede inferir una mención indirecta al tema de las competencias, al mencionar “calificaciones profesionales”, “estabilidad de comportamientos” y “aspiraciones personales”.

En la obra compilada por Marta Panaia ya citada, se incluye otro trabajo sobre el estado del arte, en este caso escrito por Graciela Riquelme y titulado “La educación y el trabajo en la óptica de las Ciencias Sociales del Trabajo en Argentina: Estudios de investigación de los últimos treinta años”. Allí la autora cita una gran cantidad de trabajos sobre esta temática, publicados desde el siglo XIX hasta fines del siglo XX (1993). Hace más de cien años ya se debatía sobre la organización de la escuela secundaria y su contribución —o no— a la integración efectiva para el desempeño laboral (p. 116). Más cerca en el tiempo y a mediados de la década del ochenta, aparecen trabajos *con temáticas referidas a las implicancias educativas del cambio tecnológico, en una mirada más precisa a través de la interpretación de las necesidades educativas de los trabajadores y de los procesos del trabajo* (p. 129); y a la *transición desde el sistema educativo al mundo del trabajo* (p. 130).

Riquelme sostiene, en el cierre de su artículo, que *la relación educación-trabajo resulta en estos tiempos punto de mira de numerosos actores sociales involucrados en la praxis social y en la vida académica. Esta aparente coincidencia de discursos acerca de la importancia de los recursos humanos esconde, sin embargo, profundas diferencias de paradigmas interpretativos*. Menciona, además, el crecimiento de la producción de trabajos sobre el tema, pero señala la ausencia de investigaciones que profundicen aspectos claves para interpretar esta relación, como la debilidad en el tratamiento de este tema en la perspectiva de la formación y de los actores sociales.

Por último citaremos otro trabajo incluido en la obra compilada por Marta Panaia, escrito por Alicia Calvo: “Tecnología y trabajo en la Argentina”. En la página 355, y haciendo referencia al nuevo paradigma tecnológico-económico, se menciona que *hay importantes modificaciones en las calificaciones de la mano de obra, que es cada vez más polivalente y con menor incidencia de calificaciones intermedias*. Una vez más, se menciona sólo de manera indirecta tanto el tema de conocimientos, al hablar de “incidencia de calificaciones”, como el de competencias, al referirse a “calificaciones polivalentes”. Quizá con este último término sólo se refiera a conocimientos, pero podría asimilarse al concepto de competencias.

En un trabajo publicado tanto en Internet como en formato libro, el doctor José María de Lorenzis⁸ hace una descripción referida a los graduados universitarios, haciendo foco en los conocimientos. Dice: *En toda sociedad seria, el proceso educativo, que comienza en la familia como natural y primera educadora, si bien es lógicamente accesible a todos en la igualdad de oportunidades, separa, en la paulatina medición de los resultados, al hombre y a la mujer de talento, de quienes no tienen ni la capacidad, ni la iniciativa, ni el espíritu de trabajo y*

⁸ De Lorenzis, José María. “La argentina posible. El desafío. El sistema educativo, igualdad de oportunidades y medición de resultados”. Edición digital para Internet a cargo del autor. <http://cablemodem.fibertel.com.ar/desafio/index.htm>

sacrificio que implica el desafío de crecer en el saber y el acceso a niveles de excelencia que conllevan una exigencia de seriedad y respuesta lúcida para el logro de un conocimiento superior.

Para continuar más adelante: *Quien aprueba una materia en la universidad, teóricamente no vuelve más a ser examinado en la misma. Se “doctora” en esa materia, de forma tal que, también teóricamente, quedaría habilitado para dar vuelta a la mesa examinadora y comenzar a tomar examen.*

La tremenda responsabilidad que implica el decidir quién aprueba y quién no una materia en el claustro superior debe estar confiada a quienes son conscientes de la importancia de esa decisión, tanto para el examinando en su futuro profesional como para la sociedad, que confía al profesor universitario una suerte de título de “Gerente de Producto”, pues espera que la universidad le devuelva en cada estudiante un profesional confiable y seguro de dar respuestas lúcidas a sus exigencias.

A modo de conclusión de su trabajo, el mismo autor dice: *Observemos esa búsqueda de resultados, en ese desafío permanente que implica conceptualmente la universidad; y, comparativamente, pensemos en nuestro “proletariado profesional” que sí, egresa de la universidad con un título, pero sin entender muy bien para qué le va a servir ese mismo título a la hora de buscar trabajo.*

Marta Panaia, en un artículo titulado “Comportamiento comparativo de la inserción laboral de dos generaciones de ingenieros tecnológicos” (2004), dice a modo de conclusión (p. 445): *Desde la perspectiva macroeconómica, lo que preocupa es el estudio de la inserción como inscripta en un fenómeno de conjunto del mercado de trabajo y de la población activa ya que, como pudo observarse, estas poblaciones tienen comportamientos diferenciados al de la población adulta ya inserta.* Para cerrar sus conclusiones con la siguiente frase: *el proceso de inserción laboral no se encuadra en la transición de la universidad al trabajo, sino en la puesta en práctica del trabajo, y condiciona no sólo los modelos de inserción, sino la trayectoria futura.* Se podría inferir, en esta última parte, una cierta referencia a competencias al mencionar “la puesta en práctica del trabajo”.

Beccaría y López introducen en varios artículos de una obra por ellos compilada (1997) el análisis de la incidencia de la subocupación desde muy diferentes perspectivas. Un aspecto a destacar en este análisis, es su abordaje de cómo afecta la subocupación al desarrollo (o pérdida) de las competencias. En un artículo sobre *el comportamiento del mercado de trabajo urbano* los autores hacen referencia al mercado de trabajo de posguerra (en Argentina) y dicen (p. 18) que *ha sido objeto de cierta controversia en lo que hace a sus características básicas.* Hacen referencia, también, a que desde los años `50 una porción significativa de la fuerza de trabajo está claramente subocupada. A partir de los setenta también se incrementa el número de trabajadores clandestinos (p. 31), es decir, trabajadores no registrados que quedan fuera de la seguridad social y de todo marco legal.

Luego, en la década del ochenta el crecimiento de la desocupación y subocupación abiertas registraron niveles desconocidos hasta ese momento en el país. Posteriormente, la política implementada a partir del `91 permitió estabilizar y hacer crecer la economía, aunque no se logró mejorar el panorama respecto del empleo (pp. 32 y ss.). Los autores analizan exhaustivamente la década del noventa. Entre los elementos que parece importante señalar, dicen que *la elevación tendencial de la escolaridad de la población hace que trabajadores con mayor educación ganen peso relativo en la estructura ocupacional, y se advierte una disminución en la ocupación de aquellos con niveles más bajos, secundario incompleto o menos. En cambio los universitarios han visto expandir sus posibilidades* (p. 38).

Más adelante sostienen (p. 98) que la desocupación afecta en especial a los estratos más bajos, donde se concentra la reducción del empleo. Destacan que es esperable que la demanda de la fuerza de trabajo formal esté dirigida a aquellos con mayor educación formal (p. 104) y dejan entrever que las habilidades que pueden ofrecer en el mercado de trabajo los hijos de familias de mayores recursos son superiores a las de los demás integrantes de la sociedad, creándose desigualdades de todo tipo. Quizá se podrá interpretar que los autores se refieren en este punto a competencias. Estas habilidades devienen de una mayor asistencia escolar en la infancia, e incluso en la etapa previa a la escolaridad obligatoria. Los niños más pequeños (4 y 5 años) asisten en una proporción mayor a actividades educativas formales cuando pertenecen a familias de altos recursos (72% sobre el 42% de las familias de menores ingresos). *Esto define un diferente posicionamiento en el comienzo de la educación básica como efecto de la disímil estimulación que tuvieron los niños en una etapa preescolar.* Más adelante, Beccaría y López sostienen (p. 106) que *esta clara inequidad en la distribución del conocimiento, frente a un mercado de trabajo cada vez más restringido y excluyente, debilita fuertemente la integración de un importante sector de la sociedad.*

El comentario de los autores hace foco en la desigualdad y la integración social, pero la mención en función de este trabajo se relaciona con el reconocimiento sobre la calidad de la demanda de empleo. En la página 107 lo dicen nuevamente: *es esperable que la demanda en el futuro tenga un crecimiento lento, y que las exigencias de calificación y educación sean cada vez mayores.* Para referirse más adelante a las “capacidades y conocimientos” que resultan del paso diferencial de los diversos estratos de la sociedad por el sistema educativo. La importancia de esta afirmación radica en la diferenciación no sólo por el título alcanzado, sino también por el nivel de capacidades y conocimientos adquiridos.

El análisis expuesto sobre el trabajo de Beccaría y López es la referencia más cercana encontrada, hasta aquí, al tema de nuestro trabajo: la conexión entre la empleabilidad de los profesionales y sus competencias. Si bien el trabajo de estos autores se relaciona con conocimientos, se infiere la importancia de las competencias dentro del análisis por ellos realizado.

Gabriel Kessler, en el artículo ya citado (1997), hace referencia (pp. 114 y ss.) al *desempleado transitorio* en correlación a lo que Demazière denomina *desempleado circunstancial*: personas que están un cierto tiempo sin empleo y que reingresan en el mercado laboral con sus capacidades intactas. Son personas con una empleabilidad alta.

La categoría de *desempleado transitorio* se contrapone, para Kessler, con la de *desempleado definitivo*, al que Kessler denomina simplemente *desocupado*. El elemento que define que los desocupados transitorios pasen a la categoría de “desempleados a secas” o “verdaderos desempleados” (desempleados definitivos) es sólo el transcurso del tiempo. Con relación a ello, Kessler utiliza la categoría de *desempleado de larga duración*, al igual que Gautié.

También se refieren al desempleo de larga duración los autores Miguel Murmis y Silvio Feldman, en un artículo titulado “De seguir así”, publicado en la obra *Sin empleo* (Murmis y Feldman, 1997: 201), donde se advierte que entre los trabajadores que permanecen desocupados más de doce meses, *cierto núcleo de ellos enfrenta severas y crecientes dificultades para conseguir empleo.*

Kessler, citando el trabajo de otro autor (Howe), hace referencia al enfoque del desempleo estructural, que considera que las personas se encuentran desempleadas por la concurrencia de fuerzas políticas, sociales y/o económicas que escapan a su control, por lo cual no son ellos mismos los responsables de su situación, sino las víctimas de una realidad socioeconómica hostil (Kessler, 1997, 120).

Citando nuevamente a Howe, Kessler introduce otro enfoque sobre el desempleo: el “behaviorista” o conductista, que considera, al contrario que el enfoque estructural, que las propias acciones y características personales de los individuos son las causantes de sus vicisitudes en el mercado de trabajo. En cambio, para Demazière, *desempleados estructurales* son aquellas personas que han entrado en la clasificación de desocupados de larga duración o que, si no lo han hecho aún, seguramente ingresarán en esa categoría de no mediar alguna acción externa que modifique su empleabilidad, pues tienen muy pocas chances de reingresar en el mercado laboral. Son personas con empleabilidad baja.

Continuando con el trabajo de Kessler, éste manifiesta haber realizado una investigación y encontrado entre los desempleados las dos posturas: los que atribúan su desempleo a causas fuera de su control, como las ya mencionadas, con frases tales como “los empresarios toman la decisión de *dar o quitar trabajo*”, y otros que reconocían entre las causas las inherentes al individuo mismo y a las leyes de la oferta y la demanda.

Es interesante destacar que Kessler utiliza el término *competencias* cuando se refiere al estigma de la edad, y dice (p. 127): *...no parece que la demanda de juventud se relacione con la exigencia de competencias de las que se carecen*. De todos modos, el término es usado por este autor con una acepción diferente a la que se utiliza en el presente trabajo, empleándolo como sinónimo de conocimientos u oficio⁹.

En el trabajo de Kessler (p. 133) encontramos una referencia a las competencias conductuales, pero sin motivo aparente le da al tema una visión disvaliosa. En un apartado en el cual se refiere a la “re-educación del desempleado”, manifiesta que *las máximas de reeducación* del desempleado exacerban –en función de su propia situación– el desarrollo de ciertas capacidades, como si *para “sobrevivir” se debiera ser indefectiblemente flexible, dinámico, emprendedor, creativo, dispuesto a tomar las oportunidades al vuelo, en íntima consonancia con su eventual empresa...* Dicho de este modo “caricaturesco”, le asiste la razón. Sin embargo, no dice los motivos por los cuales los servicios de autoayuda se enfocan en estos aspectos. (No es mi propósito estar ni a favor ni en contra de estas prácticas, sino analizar el texto citado.)

Más adelante dice Kessler (pp. 134-135): *Una cuestión fundamental es la necesidad de mercantilizar las competencias: ¿qué puedo ofrecer?, ¿qué puedo vender?, ¿qué necesita de mí el mercado? Interrogantes que se repiten una y otra vez dando lugar a la mercantilización de alguna competencia personal, insospechable hasta el presente de ser capaz de brindar algún dividendo. Los intentos de mercantilización de las competencias llevan a otro tópico de discusión interesante: ¿cuál es el límite para la mercantilización?, ¿todo es susceptible de ser mercantilizado?*

Así como comparto otros puntos del trabajo de Kessler, como cuando menciona que no se debe tratar mal a los desempleados o que los empleadores no deben realizar entrevistas de empleo utilizando preguntas que no se relacionen con el puesto a ocupar, no coincido en absoluto con el enfoque que le da al tema de las competencias conductuales.

Cuando efectivamente se quiere cuidar o favorecer a una persona, ya sea desocupada o no, lo mejor que se puede hacer por ella es seleccionarla para ocupar una posición para la cual posee los conocimientos y competencias necesarios. Las personas que ocupan puestos para los cuales no tienen las capacidades mínimas no sólo tienen un mal desempeño en la función, sino que además no se sienten felices por las tareas que realizan, no se pueden desarrollar ni profesional

⁹ Definición usual de la OIT al referirse a oficios. 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.

ni personalmente, y en un gran número de casos sufren estrés y llegan a enfermar, tanto física como psíquicamente.

En la ya citada obra *Sin trabajo* (1997) se incluye un artículo titulado “Desocupación, identidad y salud”, de Vicente Galli y Ricardo Malfe. En él los autores analizan las distintas implicancias en materia de salud, tanto física como mental, que el desempleo acarrea, y los diferentes modos en que éste afecta a distintos grupos de personas (por ejemplo, no se ven afectados del mismo modo mujeres y varones). Un aspecto a destacar, en relación con el presente trabajo, es que las distintas situaciones planteadas afectan la empleabilidad de las personas, tanto de aquellas desocupadas como también de aquellas que tienen empleo. Las distintas “dolencias” que sufren los desempleados son temidas por aquellos que tienen empleo, y esto afecta su empleabilidad. En las observaciones finales de su trabajo (p. 184) los autores dicen que *será necesario discernir las heterogéneas constelaciones de actitudes frente al trabajo (y la desocupación) prevaleciente en diferentes sectores de la población, las que determinarán en buena medida la forma en que ellos serán afectados y reaccionarán frente al problema*. Al referirse a “constelaciones de actitudes”, hacen referencia a competencias.

Luis Beccaría, en una obra donde relaciona el desempleo con la integración social (2001), dice que *en las sociedades modernas el trabajo constituye la principal –y en casi todos los casos, única– fuente de recursos para la inmensa mayoría de los hogares* (p. 10).

Continúa más adelante: *la imposibilidad de conseguir un empleo, especialmente después de haber sido despedido, constituye un hecho de suma gravedad ya que afecta la capacidad de satisfacer las necesidades básicas...*

En esta obra, Beccaría hace un minucioso análisis de la evolución del empleo y el desempleo en los últimos 30 años en Argentina, desde una perspectiva macroeconómica. En ningún momento se hace una referencia directa a la calidad de la mano de obra requerida y ofrecida en el mercado laboral. El análisis se realiza considerando la oferta (aumento o disminución) de empleo, y el comportamiento del desempleo.

Más adelante (p. 73) hace una mención al respecto, luego de mencionar que en su opinión estima que la desocupación continuará en un nivel alto: *el otro atributo destacable del comportamiento reciente del mercado laboral es el sesgo que muestra la demanda laboral hacia personas con altos niveles de escolarización. Ello sería, en parte, resultado de la introducción de capital y, en general, del proceso de cambio técnico a que fue sometido buena parte del proceso productivo, ya que existe un grado importante de complementariedad entre el capital y el trabajo calificado*.

Continuando con la opinión de Beccaría: *...la situación de alto desempleo generalizada también debió haber jugado un papel significativo al facilitar el incremento de los requerimientos educacionales que efectúan los empleadores para cubrir vacantes. Esto significa que parte del sesgo en la demanda laboral reflejaría un crecimiento del fenómeno de devaluación educativa, el cual, por otro lado, ya habría estado presente en décadas anteriores*.

Al describir el panorama laboral argentino al inicio del tercer milenio, Beccaría dice (pp. 76-77) que *las limitaciones de los recursos con los que cuentan los hogares pueden llevar también a promover ciertos comportamientos como el de abandonar la escuela ante la presión que se genera para que la mayor cantidad posible de sus miembros pasen a trabajar*. Para continuar más adelante: *La desocupación y/o el constante tránsito entre empleos de corta duración –que provoca una elevada incertidumbre acerca de cómo se desarrollará la vida laboral en el futuro inmediato– tienen la potencialidad de influir sobre aspectos tales como la autoestima y la salud mental*.

Este último punto (tratado por el autor más extensamente en las páginas 96 a 114 de la misma obra) es el primero que traza una relación con el tema que nos ocupa, al hablar de “autoestima y salud mental”, conceptos que es pertinente separar, pues la autoestima se relaciona con el objeto de estudio de este trabajo, como se verá más adelante, lo que no ocurre con el concepto de “salud mental”, que se comprende en relación con su opuesto no mencionado – “enfermedad”–, muy alejado del tema que aquí nos ocupa, que son las características de personalidad necesarias para el empleo, que son afectadas y modificadas por efecto de la desocupación.

Entre otros temas interesantes, la obra de Narodowsky orientada a la educación inicial y secundaria (2004), rescata un concepto que, “estando de moda”, no es nuevo: la *educabilidad* (p. 125), a la que define como *capacidad humana de recibir educación, una suerte de umbral a partir del cual la persona humana está en condiciones de aprender. Este umbral puede ser fisiológico (un sistema nervioso apto), psicológico (capacidades intelectuales adecuadas) o emocional (una vida psíquica equilibrada)*. La educabilidad se relaciona, desde varios puntos de vista, con la temática de competencias. Si la persona no posee educabilidad no podrá desarrollar competencias. Por otra parte, los aspectos psicológicos y emocionales de las personas tienen que ver también con sus competencias.

Ana de Fanelli (2004: 301) dice que la mayor presencia del mercado en la educación superior plantea al menos tres cuestiones de interés: la pertinencia de las nuevas actividades vinculadas con el mercado para la misión de la universidad, los problemas y desafíos que estas actividades generan a la gestión y gobierno de la institución, y un excesivo énfasis en el corto plazo en desmedro de la definición de objetivos de largo plazo. La autora concluye su trabajo diciendo que si bien no es dable atribuir todos los problemas actuales a las nuevas demandas del Estado o del mercado, será necesario analizar qué nuevas normas de gestión y gobierno podrían ayudar a que las universidades hagan frente a todos estos desafíos (p. 302). La postura planteada, en una primera lectura, no considera la temática de competencias.

Eduardo Sánchez Martínez (2004) hace una detallada descripción de los métodos de habilitación y acreditación de carreras que permite entender el estado actual respecto de esta cuestión, que se relaciona con el tema del presente trabajo. No plantea, en ningún momento, la necesidad de considerar la temática de competencias como –según veremos más adelante– propone el español Miguel A. Zabalza (2006: 40).

Oswaldo Barsky y Mabel Dávila (2004) concluyen su artículo (p. 484) asegurando que la alta heterogeneidad del sistema argentino de posgrado, derivada de su historia original y de la rápida y desordenada expansión reciente, configura un universo complejo. En gran medida porque el sistema quedó librado a las políticas desarrolladas por las universidades, con frecuencia definidas en base a criterios de mercado más que en consideración de las necesidades detectadas en el interior del propio ámbito educativo, y sin relación con las demás instituciones que conforman el sistema de ciencia y tecnología. Al igual que en los casos anteriores, estos autores no plantean la necesidad de considerar la temática de competencias.

He citado sólo algunos temas tratados en las 535 páginas del libro compilado por Barsky y Dávila, dedicado en su totalidad al análisis de la problemática universitaria argentina.

El trabajo que se expone en la obra editada por Norman Evans (2000), con un abordaje de alcance global, presenta diversas investigaciones realizadas en países como Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. Si bien se basa en un enfoque diferente al propuesto para esta investigación, dicho trabajo presenta una problemática similar a la que se plantea en estas páginas, referida al desfase entre la demanda del mercado laboral y la formación brindada desde los programas educativos o educación formal.

La empleabilidad de las personas se ha visto modificada por innumerables causas en los últimos años. La globalización, aun vista por sus detractores, la ha afectado. Martin Wolf, en una obra “favorable” a la globalización (2004), minimiza el problema y dice (p. 180): *la noción de que una marea insuperable de producción hipercompetitiva afectará negativamente los empleos, las industrias y la actividad industrial de los países de altos ingresos, puede ser vista como una reacción histérica*. Bhagwati también ha aportado sobre esta temática, asegurando que *en el ratio del desempleo unos trabajadores pierden su empleo y otros lo obtienen* (Bhagwati, 2004: 255); el punto, sin embargo (decimos nosotros) es saber por qué ocurre una cosa o la otra. Si bien para muchas fuentes la empleabilidad de las personas se ha visto modificada por la globalización, los trabajos de Wolf y Bhagwati le restan importancia a esta causa.

En los últimos años se han publicado numerosos trabajos e investigaciones sobre la problemática del trabajo, las modificaciones que éste ha sufrido y las posibles implicancias futuras de esos cambios. Autores como Thomas W. Malone con su obra *The future of work* (2004, capítulo 11) describen –entre otros tópicos interesantes– cómo poner el valor humano en el centro de los negocios. Rifkin (1996 y 2000) hace unos años analizó la problemática, haciendo foco básicamente en los Estados Unidos.

Evers *et al.* (1998) describen en su obra las habilidades y competencias que los estudiantes deben adquirir para acceder a los puestos de trabajo disponibles, detallando cuáles son los colegios y universidades que las “cultivan”. Por otra parte, en lo que respecta al ámbito de las organizaciones, estos autores dicen (p. 57) que los departamentos de recursos humanos deciden qué entrenamiento es necesario y quiénes pueden participar de él. Sin embargo, los autores proponen la propia iniciativa (de los empleados) al respecto y mencionan (a modo de ejemplo) distintas competencias por pequeños grupos: un set de competencias gerenciales compuesto por cuatro: *aprendizaje, capacidad de organización y de establecer prioridades, temple, habilidad analítica*. El desarrollo de las mencionadas competencias debería realizarse (p. 137) durante la época en que la persona cursa sus estudios superiores, y advierten que “son necesarias para supervivir” en ese ámbito. Entre los métodos que las desarrollan mencionan: *hacer malabarismos para asistir a todas las clases, estudiar para los exámenes, practicar deportes y, también, durante el tiempo dedicado a recreación*. Este es el modo como explican los restantes grupos de competencias mencionadas en la obra y los métodos posibles para su desarrollo. Sin embargo, puntualizan, existe aún una disparidad entre las habilidades desarrolladas por los colegios y las habilidades esenciales que son necesarias en los dinámicos entornos laborales.

Como cierre de la temática relacionada con la empleabilidad y la educación, considero sumamente pertinente introducir dentro del marco teórico bibliografía que trata sobre el diseño de los planes de estudios de las carreras profesionales y citar una publicación reciente, *Competencias docentes del profesorado universitario* (2006), donde su autor, Zabalza, expresa en detalle¹⁰ (pp. 37-38) los ítems que debe componer un perfil universitario, que resume en tres aspectos centrales:

- *Las salidas profesionales*. Incluir las tradicionales y genéricas de la profesión, así como también aquellas otras del momento o la situación específica en que esté enclavado el centro formativo.
- *Los ámbitos de formación prioritarios*. En este punto se sugiere determinar los núcleos prioritarios para el ejercicio de la profesión. De alguna manera marcará la orientación académica del perfil y puede hacer de ella una orientación diferente a la de otras universidades o centros formativos. Brinda ejemplos: un ingeniero agrónomo con una fuerte formación básica en física y química, o un economista con una fuerte formación básica en matemáticas. No se deja de lado lo básico de la profesión, sino que se le

¹⁰ Se expone un resumen de lo expresado en su obra por Miguel Zabalza, siendo en algunos casos cita textual.

adiciona una formación de base. Cada centro académico puede influir en la elección de la orientación que se adopte.

- *La formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable.* La formación a la que se compromete la universidad trasciende los contenidos puramente técnicos; ésta es un centro en el que se forman y maduran los hombres y mujeres que ejercerán en el futuro como profesionales. Las propuestas formativas suelen quedar en meras declaraciones retóricas de valores o virtualidades personales (formación crítica, capacidad de compromiso social, madurez personal, rigor científico, ética profesional, creatividad, capacidad de liderazgo, espíritu emprendedor, etc.) que después carecen de repercusión concreta sobre el proceso formativo.

La idea no es otra que identificar (sobre la base del análisis de las necesidades de los estudiantes, o a partir de algunos principios generales de lo que se supone es la formación de personas adultas y de futuros profesionales) aquellos ámbitos de conocimientos y de estilos de actuación que servirán de base a la organización del proyecto formativo que se pretende perfilar.

Bajo el título “Selección de los contenidos formativos en un plan de estudios” (p. 40) se presenta el siguiente cuadro:

<p>CONTENIDOS CULTURALES GENERALES Formación básica Desarrollo personal</p>	<p>CONTENIDOS FORMATIVOS DISCIPLINARES Contenidos generales</p>
<p>CONTENIDOS FORMATIVOS GENERALES E INESPECÍFICOS Competencias personales Desarrollo de valores y actitudes Conocimiento de la profesión Experiencias prácticas</p>	<p>CONTENIDOS FORMATIVOS DISCIPLINARES Contenidos de especialización</p>
	<p><i>PRACTICUM</i></p>

Para más adelante continuar en el mencionado trabajo (pp. 41-44):

Contenidos culturales generales: los necesarios para cumplir con la profesión más otros, desde humanísticos hasta estudios de la lengua o matemáticas.

Contenidos formativos generales e inespecíficos: este apartado completa al anterior y tiene que ver con el desarrollo de ciertas competencias que son consustanciales a los estudios universitarios (porque forman parte de esa formación que la universidad pretende ofrecer a los estudiantes, pero que no pertenecen a ninguna disciplina o especialidad en particular; de ahí su consideración como inespecíficos). No estamos hablando de contenidos en el sentido tradicional de *conceptos o informaciones a asimilar*, sino de competencias que la universidad debe ser capaz de transmitir y reforzar en sus estudiantes. Entre estos aspectos podemos resaltar los siguientes:

- ✓ Desarrollo de las actitudes y valores vinculados a la profesión.
- ✓ Desarrollo de aquellas competencias personales que mejorarían el rendimiento como estudiante y la calidad como persona: saber documentarse, mejorar las técnicas de estudio, mejorar las técnicas expresivas, mejorar la capacidad de concentración, etc.
- ✓ Conocimientos de la profesión.
- ✓ Desarrollo de experiencias personales y profesionales capaces de enriquecer las diferentes dimensiones de los estudiantes.

Disciplinas generales: el núcleo básico de cualquier propuesta curricular ha de radicar en aquello que constituye la esencia de la profesión a la que va orientada.

Disciplinas especializadas: materias específicas de la profesión, generalmente prácticas y ligadas a ámbitos profesionales especializados.

Un plan de estudios debe ser equilibrado e incluir ambos tipos de disciplinas: las generales y las especializadas.

El practicum: propicia la formación personal y multidimensional que trasciende a los aprendizajes disciplinares. La importancia que ha ido adquiriendo el *practicum* en los actuales planes de estudio y sus características novedosas hace necesario una explicación aparte. ¿Qué incluye? Se confunde con las prácticas vinculadas a las diversas materias del currículo o con la práctica pre-profesional que, una vez acabada la carrera, se desarrolla en empresas o instituciones. Cuando hablamos de *practicum* estamos refiriéndonos al período de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: períodos de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión en fábricas, empresas o servicios, etc. El autor brinda como ejemplo la práctica en los hospitales, para los estudiantes de Medicina o Enfermería.

Dice Zabalza más adelante sobre el *practicum* (p. 45): usualmente se ubica al final de la carrera, y no es lo más adecuado para la formación. Sería ideal que se desarrollara integrado a la carrera. De este modo los aprendizajes obtenidos en el *practicum* se enriquecen con los contenidos formativos de la formación universitaria, y viceversa. Los estudiantes entienden mejor las cuestiones que se les explican una vez que han tenido la oportunidad de presenciar en directo el trabajo de los profesionales. No se trata que los estudiantes “pasen un tiempo en una empresa” sino que ese tiempo sea formativo: deben aprender cosas nuevas, reforzar conocimientos que ya poseen y, en general, mejorar ellos mismos como personas y como futuros profesionales.

El *practicum* propuesto por Zabalza se puede relacionar con la figura del mentor que propone IFAC en las *IES 5, Practical Experience Requirements*, donde se propone la experiencia práctica del profesional “guiado” por un mentor.

Para reforzar sus opiniones, Zabalza dice: *Si ya resulta difícil garantizar ese propósito formativo en lo que se refiere a clases, aún lo es más si nos referimos al período de prácticas en empresas.*

En otro orden de temas, John Biggs, un profesor de larga actuación en Australia, Canadá y Hong Kong, en una obra titulada *Calidad del aprendizaje universitario* (2005, pp. 31-32) plantea, al referirse al aprendizaje universitario, que se trata de *una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella sí lo hace. Así, pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información.*

Ese cambio conceptual se da cuando:

1. Los estudiantes (y los profesores) tienen claro cuáles son los objetivos.
2. Los estudiantes experimentan una necesidad de llegar a la meta (motivación).
3. Los estudiantes se sienten con libertad para centrarse en la tarea.
4. Los estudiantes interactúan con otros, compañeros y profesores.

Más adelante, en la obra mencionada (pp. 144-153), el autor propone el método de la tutoría, tanto a cargo de profesores como de compañeros, y presenta un cuadro denominado “Actividades y formas de aprendizaje” que divide a éstas en:

- Dirigidas por el profesor.
- Dirigidas por compañeros.
- Autodirigidas.

No vamos a adentrarnos en temáticas relacionadas con la enseñanza universitaria, para no desviarnos del foco del problema; de todos modos, la referencia a este autor tiene el objetivo de reforzar la perspectiva de impulsar nuevos estilos de aprendizaje que permitan un desarrollo que trascienda la mera incorporación de información en los estudiantes.

En esta línea de temas, citaremos a un autor inglés (Knight, 2005: 186) que propone a los profesores como generadores de *feedback*. *El aprendizaje se considera como un asunto individual que supone una "mayor comprensión de nuevas ideas, memorizar datos nuevos, practicar nuevas destrezas y tomar decisiones basadas en la información"*.

Como puede apreciarse, para este autor tampoco alcanza que los alumnos sólo reciban información. Y agrega: el profesor brinda retroalimentación en el proceso de aprendizaje, en una primera instancia dirigido por él mismo: él decide cuándo hacerlo; luego, de una manera más equilibrada, el profesor y el alumno comparten un diálogo de retroalimentación.

Competencias

Competencias laborales y conductuales. Diferencias

Existe en diversos medios, aun en los académicos, una profunda confusión sobre términos que, siendo parecidos, significan cosas muy diferentes: las *competencias laborales* y las *competencias conductuales*.

La Organización Internacional del Trabajo impulsa a nivel mundial una serie de programas tendientes a lograr la Certificación en *competencias laborales* de personas que no poseen un título o certificado que permita acreditar sus conocimientos o especialidad. Estos programas de certificación son impulsados, a su vez, desde los gobiernos de los respectivos países.

Veamos una definición dada por Cinterfor (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional), perteneciente a la OIT: *Existen múltiples y variadas definiciones en torno a la competencia laboral. Un concepto generalmente aceptado la establece 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.*

La mayoría de las definiciones de competencias laborales plantean una mezcla de conceptos necesarios para desempeñarse adecuadamente en un puesto de trabajo: conocimientos específicos y habilidades necesarias para un desempeño adecuado.

A modo de ejemplo comentaremos un documento del Consejo mexicano de Normalización y Certificación de competencia laborales (CONOCER), de 1998, donde se presenta el modelo a aplicar en ese país en materia de competencias laborales. La definición de competencias laborales para este organismo es: *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.*

Dice el mencionado documento: *Se reconoce, de manera general, que una persona es competente para hacer algo cuando demuestra que lo sabe hacer. Si el algo a que se ha hecho*

referencia tiene que ver con el trabajo, puede decirse que la persona es competente en su trabajo; es decir, tiene o posee competencia laboral. La competencia laboral es, entonces, uno más de los diferentes atributos de la persona –en su carácter de trabajador– y dicha competencia es, por lo tanto, identificable en la persona misma. La identificación de la competencia laboral de un trabajador resulta posible si y sólo si está también definido el referente laboral en el que se aplicará la competencia.

En otras partes del mencionado documento se plantea la necesidad de establecer parámetros comparativos por segmento de la economía y/o por zonas geográficas. Asimismo, se consigna que la norma se refiere a *un trabajador que se ha hecho en la práctica, como es frecuente que suceda en países como los nuestros (los latinoamericanos).*

Las competencias laborales se relacionan con oficios y por extensión se aplican a profesiones de tipo universitario, y en algunos países se han aplicado en relación con la educación. Más allá del nivel educacional que abarque, en nuestra opinión, la principal diferencia que esta concepción de las competencias tiene con la metodología de Gestión por Competencias radica en el punto de partida.

En resumen, las competencias laborales fijan su atención en el individuo, que puede o no pertenecer a una organización. La OIT promueve la certificación de las competencias laborales de los individuos como una forma de incrementar su empleabilidad. Si se desea trabajar sobre la empleabilidad de las personas, en especial sobre la de aquellos que no tienen trabajo, promover este tipo de programas será una gestión muy útil para la sociedad.

Cuando se desea trabajar desde el ámbito de las organizaciones se requiere el uso de los denominados modelos de management o de gestión, que permiten “manejar” los recursos humanos de la entidad con el propósito de alinearlos a su estrategia de negocios. Cuando esta modelización se hace correctamente, da lugar a una relación de ganar-ganar entre el empleado y el empleador, ya que es beneficioso, al mismo tiempo, tanto para uno como para el otro. Estos modelos se basan, usualmente, en las denominadas “competencias conductuales”. En la práctica, tanto académica como profesional, a las denominadas “competencias conductuales” se las denomina “competencias” sin aditamento alguno, y a las que se definieron en la OIT, “competencias laborales”.

Los estudios de competencias basados en las conductas se basan en los trabajos de David McClelland: *Human Motivation* (obra original de 1987) y otros, posteriores, del mismo autor. Entre los principales exponentes sobre la temática de competencias –seguidores de McClelland– se puede distinguir a los norteamericanos Spencer & Spencer, que definen el concepto de competencia como *una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación* (1993: 9). El trabajo de estos autores aporta un esquema completo sobre cómo implantar, en una organización, un modelo de competencias. Otro exponente muy reconocido es la profesora francesa Claude Levy-Leboyer (1992).

Las competencias laborales en ningún caso se plantean como un modelo de management o administrativo, aunque pueden ser aplicadas en el marco de las organizaciones. Tal es así que si se observa en la mayoría del material existente al respecto se podrá apreciar que los ejemplos que se presentan son –mayoritariamente– en relación con posiciones de tipo operativo, como por ejemplo operarios, enfermeros, vendedores, etc.

Según Cinterfor (organismo de la OIT), *La certificación es la culminación de un proceso de reconocimiento formal de las competencias de los trabajadores; implica la expedición por parte de una institución autorizada, de una acreditación acerca de la competencia poseída por el trabajador. En muchas instituciones de formación la certificación se otorga como un*

reconocimiento a la culminación de un proceso de formación, basada en el tiempo de capacitación y práctica, así como en los contenidos evaluados. Ello no necesariamente asegura que se esté haciendo una evaluación de competencias.

Dado que nuestro trabajo se centrará en las competencias conductuales, se presenta a continuación el marco teórico respectivo.

Gestión por Competencias

En la preparación del plan de tesis, junto con el estudio del estado del arte respectivo, se ha consultado una serie de bibliografía sobre la temática de competencias. Como ya se explicó, para la preparación de esta tesis se ha elegido una de las vertientes existentes de la concepción de competencias, en la firme creencia que es la que se relaciona con el marco organizacional y la Administración de Empresas.

Se presentará la temática de Gestión por Competencias según algunos autores seleccionados, que representan las tendencias más divulgadas y que, a su vez, exponen de manera más precisa los distintos aspectos relacionados. En el capítulo 3 se integran los diferentes temas de la metodología de Gestión por Competencias desde la perspectiva de quien esto escribe, bajo el título *Integración de los conceptos teóricos en un esquema de aplicación*. Sobre el final de ese capítulo, y como cierre del mismo, se relacionará Gestión por Competencias con los distintos aspectos de la empleabilidad de profesionales.

Orígenes de la Gestión por Competencias

Unánimemente se considera la obra de David C. McClelland (más precisamente su libro *Human Motivation* –1999, publicado originalmente en 1987–) como la base sobre la cual luego se construye la metodología de Gestión por Competencias. Este libro, como su nombre lo indica, está dedicado al estudio de la motivación humana.

Comprender la motivación humana lleva a una definición del término *motivo*, entendido como el interés recurrente para el logro de un objetivo basado en un incentivo natural; un interés que energiza, orienta y selecciona comportamientos.

La explicación de los términos clave de esta definición debería ayudarnos a clarificar y resumir lo que los psicólogos han aprendido acerca de la motivación humana. Básicamente, un motivo puede darse cuando se piensa con frecuencia acerca de un objetivo, es decir, se trata de un interés recurrente y no de pensamientos ocasionales. Una persona que acaba de comer puede a veces pensar acerca de estar sin alimento, pero una persona que piensa continuamente acerca de verse privada de alimentos, aun cuando no está hambrienta, es aquella que podríamos caracterizar como fuertemente motivada por la comida.

Los estudios de David McClelland sobre la motivación describen los logros en el conocimiento acerca de qué son los motivos y cómo pueden ser medidos, avances que han llevado a un progreso sustancial en la comprensión de tres importantes sistemas motivacionales (definidos por este autor) que gobiernan el comportamiento humano:

- *Los logros como motivación.* La primera motivación que se investigó intensamente fue la determinada por el logro o “*n achievement*”. A medida que se progresó en esta investigación fue resultando evidente que podría haber sido mejor denominada *eficiencia*, porque representa un interés recurrente por hacer algo mejor. Hacer algo mejor implica algún estándar de comparación interno o externo, y quizás sea mejor concebido en términos de eficiencia o un ratio *input/output*. Mejorar significa obtener el mismo *output* con menos

trabajo, obtener un mayor *output* con el mismo trabajo o, lo mejor de todo, obtener un mayor *output* con menos trabajo.

De esta manera, la gente con alto “*n achievement*” prefiere actuar en situaciones donde hay alguna posibilidad de mejoras de esta clase. No son atraídas por situaciones donde no hay posibilidades de lograr mejoras, esto es, en trabajos muy fáciles o muy difíciles; y por lo tanto no trabajan más duro cuando deben desempeñarse en ellos. Las personas con alta orientación al logro prefieren tener responsabilidad personal por el resultado. Si es bueno, les da información de cuán bien lo están haciendo. Los *entrepreneurs* exitosos tienen alto “*n achievement*”.

- *El poder como motivación.* La necesidad de poder como clave en el pensamiento asociativo representa una preocupación recurrente que impacta sobre la gente y quizá también sobre las cosas. Se ha demostrado, con experiencias que involucran sentimientos de fortaleza física o psicológica, que los más altos resultados han sido recolectados de individuos con alto “*n power*”.

Altos niveles de “*n power*” están asociados con muchas actividades competitivas y asertivas con un interés en obtener y preservar prestigio y reputación. Sin embargo, desde que la competencia y particularmente las actividades agresivas son altamente controladas por la sociedad, debido a sus efectos potencialmente destructivos, la *válvula de escape* para esta motivación por el poder varía considerablemente de acuerdo con las normas que las personas han internalizado como comportamientos aceptables.

- *La pertenencia como motivación.* Se sabe menos de esta motivación que sobre las dos anteriores. Derivaría de la necesidad de estar con otros, pero no hay certeza de cuál es la causa natural del amor o el deseo de estar con otras personas como motivación.

Estas motivaciones se combinan con otras características para determinar acción.

Los autores que se mencionarán a continuación provienen de diversos países. De los Estados Unidos hemos seleccionado a Lyle y Signe Spencer; de Francia, a Claude Levy-Leboyer; del Reino Unido, a Gerald Cole, y varios otros de Italia. De este modo se pretende mostrar la uniformidad de ciertos criterios que pueden considerarse como básicos dentro de la metodología de Gestión por Competencias.

Para una mejor explicación de la teoría sobre Gestión por Competencias se dividirá el tema en los siguientes aspectos:

- Definiciones, donde se explicará qué significa el término competencias y la Gestión por Competencias y cómo se definen las mismas en el marco de una organización.
- Asignación de competencias a puestos.
- Selección por competencias.
- Evaluación del desempeño por competencias.
- Desarrollo de competencias.

En el capítulo 3 se verá:

- La perspectiva sobre Gestión por Competencias propia de quien esto escribe, bajo el título *Integración de los conceptos teóricos en un esquema de aplicación*.
- Como cierre (capítulo 3, *in fine*) se relacionará Gestión por Competencias con los distintos aspectos de la empleabilidad de profesionales.

Gestión por Competencias. Definiciones

Definición de competencias según Spencer & Spencer

En la obra *Competence at work* (1993: 9-11), estos autores aportan una definición de competencia, considerando que es una *característica profunda* de un individuo que se encuentra *causalmente relacionada* con un *desempeño efectivo* (*que se toma como criterio de referencia*) *y/o superior* en un puesto de trabajo o situación laboral.

“Característica profunda” significa que la competencia es una parte integradora y permanente de la personalidad de una persona, por lo que puede predecir el comportamiento en una gran variedad de situaciones y tareas laborales.

“Causalmente relacionada” significa que la competencia es la *causa* o *predice* el comportamiento y desempeño de la persona que la posee.

“Criterio de referencia” significa que la competencia realmente predice quién hará algo bien o mal, y se mide en relación con un estándar o *criterio específico*. Los ejemplos de criterio: volumen de ventas en dólares para las personas de ventas, o la cantidad de pacientes que permanecen “sobrios” para los consejeros de alcohólicos.

Las competencias son *características profundas* del hombre e indican “formas de comportamiento o de pensar”, habituales en diferentes situaciones y que permanecen por un largo período de tiempo.

Cinco tipos de características:

1. *Motivación*. Aquellas cosas que una persona considera o desea consistentemente. Las motivaciones “dirigen, conllevan y seleccionan” el comportamiento hacia ciertas acciones u objetivos y lo aleja de otros.

Ejemplo: las personas motivadas que desean éxito se establecen constantemente objetivos, toman responsabilidad propia para alcanzarlos y utilizan la retroalimentación para desempeñarse mejor.

2. *Rasgos*. Características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información.

Ejemplo: reacción rápida y buena vista son ejemplos de competencias físicas para los pilotos de combate.

El autocontrol y la iniciativa son “respuestas consistentes a situaciones” más complejas. Algunas personas no “molestan” a otras y actúan “por encima y más allá del llamado del deber” para resolver problemas bajo estrés. Estas competencias son características de los gerentes exitosos.

Los motivos y las competencias son rasgos intrínsecos o “características supremas” propias de un individuo que determinan cómo se desempeñará en su puesto de trabajo a largo plazo sin una supervisión cercana.

3. *Concepto de uno mismo*. Lo que cada persona considera que es, con respecto a sus valores, características, actitudes e imagen.

Ejemplo: *autoconfianza*, la confianza que una persona tiene en sí misma con relación a su propio desempeño.

Los *valores* de un individuo permiten predecir cómo se desempeñará en su puesto a corto plazo y en situaciones donde otras personas están a cargo. Por ejemplo, es más probable que una persona que *valora* ser líder demuestre un comportamiento de liderazgo si se le dice que la tarea o empleo representa “una evaluación de su habilidad de liderazgo”.

Por lo general, las personas que *desean* ser gerentes pero no les gusta o no consideran como un valor el hecho de influenciar a otros y motivarlos, pueden ser designados en puestos de gerencia o jefatura, pero fracasan en ese rol.

4. *Conocimiento*. La información que una persona posee sobre áreas específicas.

Ejemplo: conocimiento quirúrgico de los nervios y músculos en el cuerpo humano.

El conocimiento es una competencia compleja. En general, las evaluaciones de conocimiento no logran predecir el desempeño laboral (futuro) porque usualmente no es posible medir el conocimiento y las habilidades considerando con precisión la manera como se utilizarán en el puesto de trabajo. En primer lugar, muchas evaluaciones del conocimiento miden la memoria, cuando lo que realmente importa es cómo se usa la información. El conocimiento basado en la memoria respecto de hechos específicos es menos importante que la capacidad de determinar cuáles son los hechos relevantes frente a un problema determinado. O, desde otra perspectiva, saber cómo encontrar ciertos conocimientos cuando éstos son necesarios es más importante que “recordarlos”. En segundo lugar, las evaluaciones de conocimiento miden, generalmente, la habilidad de la persona para determinar cuál es la respuesta adecuada entre una serie de alternativas, pero no se evalúa si una persona puede actuar en base al conocimiento. Por ejemplo, la habilidad para determinar el mejor argumento es muy diferente a la habilidad para enfrentar una situación conflictiva y discutir persuasivamente. En tercer y último lugar, el conocimiento predice lo que una persona *puede* hacer, no lo que realmente hará.

5. *Habilidad*. Se refiere a la capacidad de desempeñar adecuadamente ciertas tareas físicas o mentales.

Ejemplo: la habilidad física de un dentista para arreglar una caries sin dañar el nervio; la habilidad de un programador de organizar 50.000 líneas de código en un orden lógico secuencial.

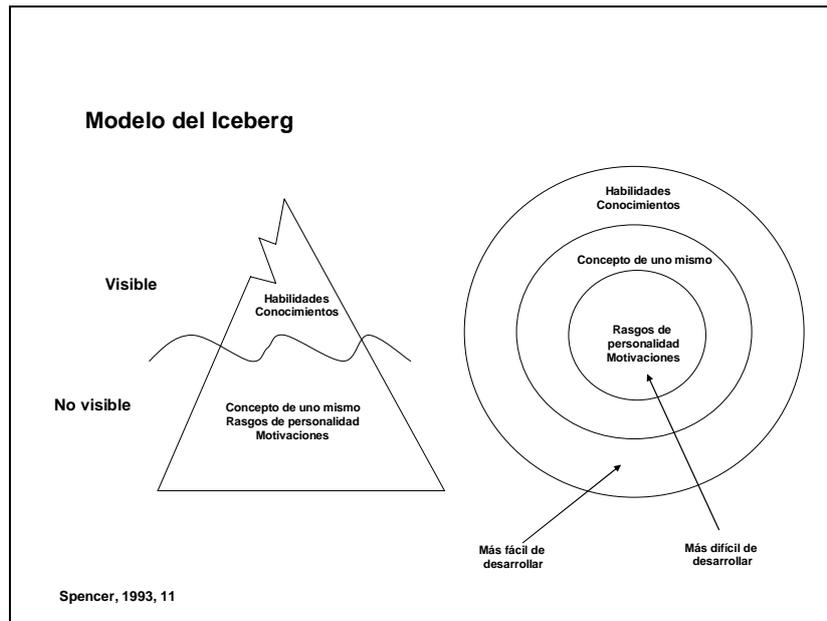
Entre las competencias mentales o cognoscitivas se incluyen las de *pensamiento analítico* (procesamiento de conocimiento y datos, determinando causa y efecto, organizando datos y planos) y *pensamiento conceptual* (reconocimiento de características en datos complejos).

El tipo o el nivel de las competencias tienen implicaciones prácticas para el planeamiento de recursos humanos. Como lo ilustra el gráfico “Modelo del iceberg”, las competencias de conocimiento y habilidad tienden a ser características de las personas de tipo visible y relativamente superficiales (en el sentido de que están en la superficie de la personalidad, por lo que son fácilmente observables). El concepto de uno mismo o propio, los rasgos de personalidad y las motivaciones están más escondidos, en una zona más profunda de la mente de las personas.

El conocimiento y las competencias en relación con ciertas habilidades son relativamente fáciles de desarrollar; la manera más adecuada y efectiva de mejorar estas capacidades es mediante el entrenamiento y la capacitación.

Las motivaciones y los rasgos de personalidad presentan una dificultad mucho mayor tanto para su evaluación como para su desarrollo; lo más adecuado –siempre que sea posible– será *seleccionar* empleados que ya posean las características de personalidad y las motivaciones requeridas para cada posición.

En la obra *Competence at work* (Spencer & Spencer, 1993) dicen sus autores (p. 12) que *muchas organizaciones seleccionan en base a conocimiento superficial y habilidades (contratamos a MBAs de buenas universidades) y asumen que los nuevos empleados poseen la motivación fundamental y las características necesarias o que estas competencias se pueden infundir mediante buen management. Probablemente, lo contrario sea más económico: las organizaciones deberían seleccionar en base a buenas competencias de motivación y características y enseñar el conocimiento y habilidades que se requieren para los puestos específicos.*



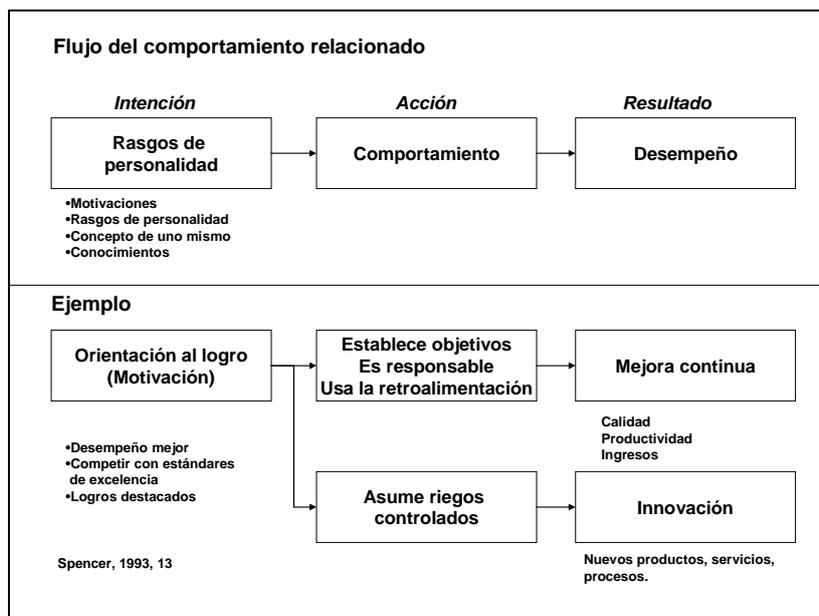
En los puestos complejos, las competencias son más importantes que las habilidades relacionadas a la tarea, la inteligencia o las credenciales para predecir un desempeño superior.

En empleos de niveles superiores –técnicos, de management y profesionales–, casi todos poseen un coeficiente intelectual alto y estudios avanzados en una buena universidad. Lo que distingue a los que se desempeñan mejor en estos puestos es la motivación, habilidades interpersonales y habilidades políticas, las cuales son competencias. Los estudios de competencia son la manera más económica para cubrir estas posiciones.

Continuando con la definición de Spencer, este autor menciona los siguientes conceptos y a su vez él mismo los explica del siguiente modo:

Causalmente relacionada. La motivación, los rasgos de personalidad y el concepto de uno mismo predicen el comportamiento, que a la vez predice el desempeño laboral (ver el gráfico siguiente, “Flujo del comportamiento relacionado”).

Las competencias siempre incluyen o se inician en una *intención*, que es el motivo o la característica que origina el comportamiento; se podría decir que es la causa de la acción para lograr un resultado. Por ejemplo, el conocimiento y las habilidades siempre incluyen un motivo, ciertas características o rasgos de personalidad, y el concepto de uno mismo, que proporciona la dirección o el “empuje” para que el conocimiento o la habilidad puedan ser utilizados.



El comportamiento sin intención no define una competencia. Un ejemplo podría ser: “se observa a un gerente caminando por la oficina”. Si quien observa no sabe *por qué* esa persona camina o pasea por la oficina, no podrá saber qué competencia está utilizando o qué se está observando. El motivo del gerente que lo lleva a caminar puede ser: aburrimiento, un calambre en una pierna, supervisar el trabajo de sus colaboradores y comprobar si todo está bien, o sólo el deseo de “ser visible”, como una forma –quizá– de que los empleados trabajen más.

Los comportamientos pueden incluir pensamientos no visibles, que preceden y predicen el comportamiento. Ejemplos: motivación (pensar en desempeñarse mejor), planeamiento, o análisis de un problema previo a su resolución.

Criterio de referencia. Continúan los autores de *Competence at work* (p. 13) diciendo que el criterio de referencia es esencial para la definición de competencias. *Un rasgo o característica no es una competencia a menos que prediga algo importante en el mundo real.* El psicólogo William James aseguró que la regla principal de los científicos debería ser: “una diferencia que no *hace* diferencia no *es* diferencia”. Una característica o credencial que no hace diferencia en el desempeño no es una competencia y no debería utilizarse como referencia para evaluar personas.

Los criterios que se utilizan con más frecuencia en los estudios de competencia son:

- *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.
- *Desempeño eficaz.* Por lo general, esto significa un nivel “mínimamente aceptable” de trabajo. Es el punto que debe alcanzar un empleado; de lo contrario, no se lo consideraría competente para el puesto.

Categorías de competencias

Las competencias se dividen en dos categorías: “punto inicial” y “diferenciales” (Spencer, 13):

- *Competencias de punto inicial.* Son características esenciales (generalmente conocimientos o habilidades básicas) que se necesitan en un empleo para desempeñarse adecuadamente. Competencia de punto inicial son, por ejemplo, para un vendedor, el conocimiento del producto que ofrece y la habilidad de hacer facturas.

- *Competencias diferenciales*. Estos factores distinguen a las personas de niveles superiores de los demás. Por ejemplo, la competencia *orientación al logro*, que implica establecerse objetivos más altos que los que la organización requiere.

Según Spencer & Spencer, las competencias se pueden clasificar en:

Competencias de logro y acción:

- Orientación al logro o a los resultados.
- Preocupación por el orden, la calidad y la 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 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.

En la obra ya citada (pp. 343-344), Spencer & Spencer presentan una serie de competencias para niveles ejecutivos y gerenciales. Dado que el libro de referencia fue publicado hace más de 10 años, lo que en aquel entonces se denominó “del futuro” se podría interpretar como “actual”.

Para ejecutivos:

- Pensamiento estratégico.
- Liderazgo de cambio.
- Relaciones públicas (habilidad para establecer relaciones e influenciar sobre redes complejas de personas).

Para gerentes:

- Flexibilidad.
- Implementación del cambio.
- Innovación.
- Relaciones interpersonales.
- Empowerment.
- Dirección de equipos.
- Adaptabilidad.

Para concluir el análisis sobre estos autores, transcribimos la siguiente reflexión de la obra *Competence at work* (p. 347): *La dirección de recursos humanos agrega valor cuando ayuda a que las personas y las organizaciones mejoren el nivel actual de desempeño. Los métodos de competencia descritos se centran en la identificación de las características humanas que se pueden medir y desarrollar y que (con una buena concordancia persona-puesto) predicen desempeño superior y satisfacción laboral, sin discriminar por raza, edad, sexo, cultura o educación. El enfoque por competencias es más justo, más libre y más eficaz. Las competencias proporcionan un lenguaje y un método en común que puede integrar todas las funciones y servicios de recursos humanos –selección, evaluación de desempeño, planeamiento de carrera y sucesión, capacitación y desarrollo y remuneración– para ayudar a que las personas, las firmas e incluso las sociedades sean más productivas en los difíciles años que vienen.*

Volveremos sobre este punto al final de esta sección, y en las conclusiones de la presente tesis.

Definición de competencias según Levy-Leboyer

En la obra *Gestión de las competencias* (1996: 54) Levy-Leboyer define competencias como *repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.*

Esos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente, en situaciones de evaluación. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

Las competencias *representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.*

En este punto deseamos señalar que esta autora incluye el concepto de *comportamientos* en la definición de competencias, aspecto que considero muy importante ya que es clave a la hora de implantar una metodología de Gestión por Competencias en el marco de una organización.

Levy-Leboyer 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 de fuera de la organización.
- Comprensión de los problemas de fuera de la organización.

- Planificación y organización.
- Delegación.
- Control.
- Desarrollo de sus 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.

La autora plantea diferentes listados de competencias. Uno que resulta interesante es el de aquellas que denomina *supracompetencias*:

Intelectuales:

- Perspectiva estratégica.
- Análisis y sentido común.
- Planificación y organización.

Interpersonales:

- Dirigir colaboradores.
- Persuasión.
- Decisión.
- Sensibilidad interpersonal.
- Comunicación oral.

Adaptabilidad:

- Adaptación al medio.

Orientación a resultados:

- Energía e iniciativa.
- Deseos de éxito.
- Sensatez para los negocios.

¿Las competencias son individuales? Si es así, ¿cuál es su relación con las empresas? Para Levy-Leboyer las competencias individuales y competencias clave de la empresa están en estrecha relación: las competencias de la empresa están constituidas ante todo por la integración y la coordinación de las competencias individuales, al igual que, a otra escala, las competencias individuales representan una integración y una coordinación de savoir-faire, conocimientos y cualidades individuales. De ahí la importancia, para la empresa, de administrar bien su stock de competencias individuales, tanto actuales como potenciales.

En otras palabras, así como las competencias individuales son la base del desempeño de las personas, y muy importantes para ellas, las competencias de la empresa también lo son para ésta.

¿Cómo se identifican unas y otras? Las competencias individuales se identifican a través del análisis de los comportamientos. Las competencias de la empresa, en cambio, utilizando métodos de análisis de mercado y de evolución de los proyectos de la organización.

Los diagnósticos de competencias individuales permiten saber lo que cada persona aporta al ejercicio de una misión que le ha sido encargada para realizarla lo mejor posible. El análisis de las competencias de la empresa permite definir los espacios del mercado en los que la empresa es competitiva a largo y corto plazo.

Las competencias individuales son patrimonio del individuo. Las competencias de la empresa son desarrolladas en común por los individuos, pero pertenecen a la empresa.

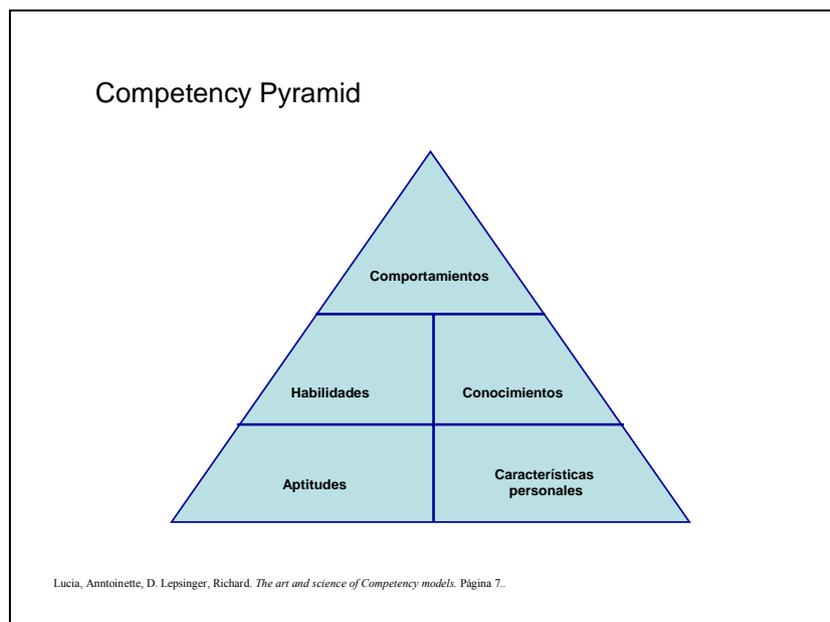
De todos modos, los diferentes autores coinciden en que la supervivencia de las empresas depende de su capacidad para crear conocimiento en sus recursos humanos, y utilizarlo.

Definición de competencias según otros autores

Lucia y Lepsinger (1999: 6 y 7) aportan una mirada interesante sobre el modelo de competencias, desde una perspectiva diferente de las que hemos visto hasta aquí.

Se realiza una distinción entre competencias innatas y adquiridas, presentando un gráfico ilustrativo que denominan “*Competency Pyramid*”. ...*Un modelo de competencias –dicen– debería incluir las habilidades innatas y las adquiridas. De este modo sería esencialmente una pirámide construida sobre la base de los talentos inherentes (innatos) e incorporando los tipos de habilidades y conocimientos que pueden ser adquiridos a través del estudio, el esfuerzo y la experiencia. El tope de la pirámide es un conjunto específico de comportamientos que son la manifestación de todas las habilidades innatas y adquiridas (...).*

Expresar aquellas habilidades en términos de comportamientos es importante por dos razones: 1) permite definir ejemplos para su más sencilla evaluación y 2) los comportamientos se pueden desarrollar de alguna manera.



Para Colardyn (1996: 53) las competencias se pueden definir como *el conjunto de las capacidades demostradas en la vida profesional y social presente. Las competencias son individuales, son particulares de cada individuo y están íntimamente ligadas y dependen del contexto social general donde el individuo actúa o se desenvuelve y, muy especialmente, en relación con su campo de actividad, su especialidad y el sector profesional en el cual él vive cotidianamente.*

La autora hace una diferenciación interesante entre *competencias* y *calificaciones*; incluiremos a continuación sólo algunos de los ejemplos que la autora brinda (p. 54).

Calificaciones	Competencias
<i>Capacidades adquiridas y reconocidas por la educación formal</i>	<i>Capacidades demostradas en la vida profesional y social presente</i>
<i>Certificadas por examen</i>	<i>Evaluación de competencias (observación de comportamientos)</i>
<i>Se centran en el conocimiento de ciertas disciplinas</i>	<i>Se centran en la producción de resultados relacionados a un contexto profesional o personal preciso</i>

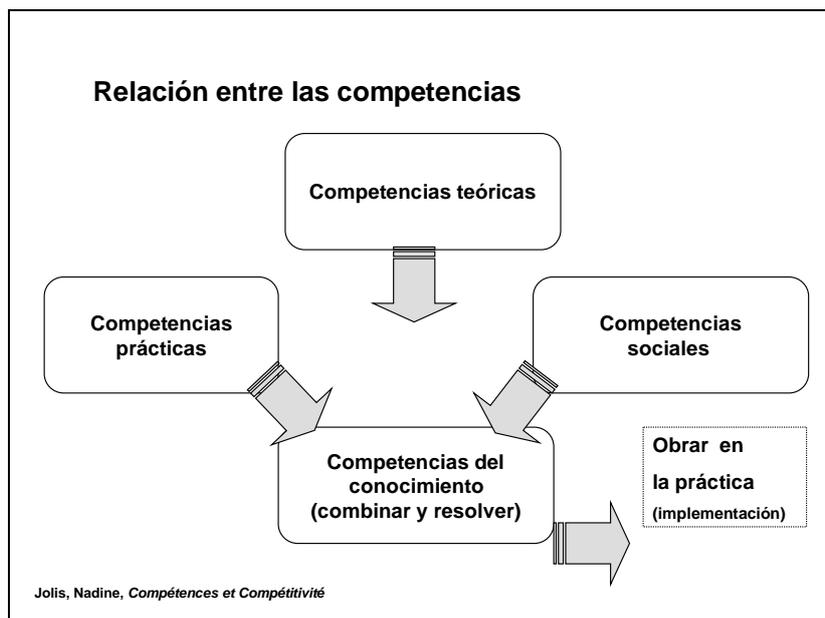
Para la autora francesa Nadine Jolis (1998: 29 y 30) las competencias se correlacionan entre sí y se dividen en:

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

Las tres primeras categorías convergen en la última.

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.



Una reflexión sobre las definiciones de competencias

Como se aprecia de los apartados anteriores, el concepto de competencias es complejo e implica una serie de elementos a tener en cuenta. Lamentablemente, en la práctica profesional, en especial en Argentina, se le ha dado al término un uso corriente, quitándole su verdadero significado.

Para referirnos a competencias se debe tener en cuenta que se trata características profundas de personalidad que se componen por los rasgos propiamente dichos, las motivaciones y el concepto de uno mismo. Los tres factores en su conjunto determinan el comportamiento del individuo, elemento que luego se utiliza para la medición de las competencias. Ahora bien, una competencia (rasgos, motivaciones y concepto de uno mismo) se entiende con relación “a algo”, que es un estándar de efectividad o desempeño superior. Dicen Spencer & Spencer (1993: 9), en su definición de competencia, que ésta se mide en relación con un estándar o *criterio específico*. Por lo tanto, la metodología de Gestión por Competencias difiere del tradicional enfoque referido a las “características de personalidad” evaluadas en base a un estándar poblacional, ya que en gestión por Competencias el criterio o estándar con el cual se mide una competencia es particular de cada organización.

Un modelo estratégico

Renato Boccalari, en una obra que reúne trabajos de varios autores titulada *Competenze. Leva di eccellenza delle persone e delle organizzazioni* (Boccalari et al., 2004), se refiere a la diferencia entre un modelo de competencias psicológico y uno de tipo estratégico. *La máxima conducción de la empresa podrá asegurar la continuidad de la misma sólo desarrollando las competencias distintivas; éstas deberán reflejar –a su vez– la fuente duradera donde se recogerá el producto futuro. ¿Cómo definir una “competencia distintiva”? Como aquella que reúne una serie de competencias y tecnologías que permite a una empresa ofrecer un beneficio a su cliente* (p. 24-27). Brinda como ejemplo el de una empresa tradicional de correo privado cuyo lema es la puntualidad en la entrega al cliente. Allí la competencia distintiva se relaciona con una compleja y sofisticada actividad logística. A su vez, la competencia es distintiva cuando:

- Agrega valor para el cliente.
- Diferencia a la empresa de otras que brindan el mismo servicio o producto.
- Permanece en el tiempo (es una característica temporalmente estable y que está presente en los diferentes escenarios donde la organización actúa y en los diversos productos que ofrece).

Más adelante plantea los pasos a seguir:

1. *Identificación de la competencia distintiva.*
2. *Elaboración de un programa para su adquisición (de la competencia distintiva).*
3. *Construcción de la nueva competencia.*
4. *Distribución de la competencia distintiva, a todos los productos, a todos los mercados.*
5. *Determinar cómo llevar la competencia distintiva a los gerentes y empleados.*

Este último es –usualmente– el aspecto más difícil. Cómo transformar una competencia organizacional (la competencia distintiva) en competencias individuales.

La estrategia de la organización también es mencionada por Spencer & Spencer en su obra *Competence at work* (1993: 264-265), donde se considera que la evaluación del desempeño es un ciclo donde los gerentes y sus subordinados realizan una serie de pasos o superan determinadas etapas, y mencionan que *para ello se plantean algunos requisitos: 1) Definir la estrategia organizacional. 2) Definir objetivos organizacionales. 3) Definir objetivos por área o unidad de trabajo.*

Si bien tanto estos autores como Boccari presentan otros métodos para la recolección de competencias, como el estudio de ciertos casos de éxito (Spencer & Spencer, 1993: 94-95), en algunos pasajes de sus respectivas obras introducen la necesidad de considerar los planes estratégicos de la organización dentro del modelo de competencias.

Asignación de competencias a puestos

Para asignar competencias a un puesto de trabajo debe existir una “descripción del puesto o cargo”. Para escribir sobre un puesto de trabajo hay que tener en cuenta el propósito general del puesto y sus principales responsabilidades (Cole, 1997: 125). De todos modos, la tarea no es sencilla, ya que muchas veces se dejan sin describir pequeños detalles que son fundamentales.

Spencer & Spencer, en el capítulo 18 de su obra *Competence at work*, el cual trata la temática de la selección de personas y la adecuación persona-puesto, plantean (p. 254) los “Métodos de concordancia entre el puesto y la persona” y mencionan que en un modelo de Recursos Humanos basado en competencias, tanto la selección como la reubicación de personas debe basarse en la adecuación de cada persona con el puesto que ocupa. Retomando lo planteado por estos autores en el capítulo 2 de su obra (pp. 9-13), hay que decir que las competencias de una persona surgen de la combinación de una serie de elementos: los rasgos de personalidad, las motivaciones y el concepto de uno mismo. Por lo tanto, la adecuación persona-puesto implica comparar lo que el puesto requiere con las competencias de las personas, conformadas por los diferentes conceptos mencionados.

En resumen, estos autores aseguran (p. 254) que en *los sistemas de management de recursos humanos basados en las competencias, las decisiones de selección y ubicación se basan en el encuadre o concordancia entre los requisitos del puesto, en materia de competencias, y las competencias de la persona. Una premisa importante es que “cuanto mayor sea la concordancia entre los requisitos del puesto y las competencias de la persona, mejor será el desempeño y la satisfacción laboral de ésta”. El desempeño y la satisfacción elevada, a su vez,*

predice la retención (1) porque las personas con un buen desempeño no se despiden; y (2) porque es menos probable que los empleados satisfechos renuncien.

Boccalari y otros, han reunido, en la obra *Competenze* (2004, 98 y ss), trabajos de diversos autores relacionados con la práctica profesional en Europa. Entre ellos uno de Enrico Oggioni donde se trata la “mappadura”, nombre con el cual llaman a la asignación o identificación del grado necesario de una competencia según el puesto. *Si no se identifica la competencia necesaria, no es posible ni la medición ni el desarrollo de las competencias. La importancia de una competencia es diferente en cada caso y tiene directa relación con la organización, con cómo ésta desea desenvolverse en un futuro. La determinación de “la competencia necesaria” se relaciona con los planes estratégicos de la organización, de sus valores y objetivos.*

La asignación de competencias puede realizarse por roles organizacionales, por funciones y familias de puestos, por procesos, entre otras variantes. La asignación de competencias (mappadura) por funciones o familia de puestos implica reunir a todos aquellos que desempeñen funciones similares o que pertenezcan a una misma familia profesional.

Para una mejor medición de las competencias, éstas deben ser abiertas en grados. Renato Boccalari (2004: 60) presenta un ejemplo en el que la competencia es abierta en tres niveles. El siguiente cuadro es una versión resumida del presentado por el autor en relación con los niveles de una competencia que él considera clave para un gerente.

Grado <i>Básico</i>	Efectúa la tarea asignada transmitiendo su propia experiencia, verificando la calidad del servicio prestado al cliente.
Grado <i>Experto</i>	Organiza y planifica las actividades relacionadas con los clientes, promueve el cambio.
Grado <i>Excelente</i>	Realiza seguimiento de las actividades y promueve nuevas acciones con el propósito de afianzar la relación con el cliente.

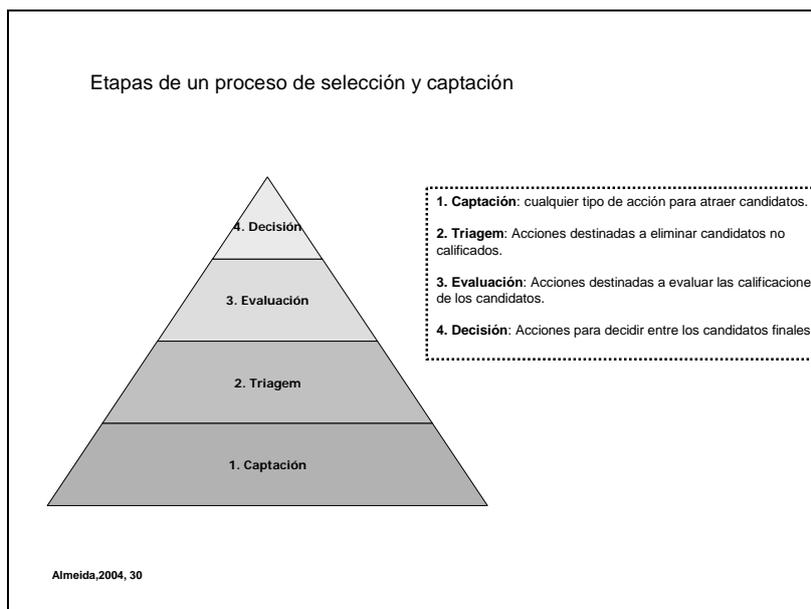
La apertura de una competencia en grados que corresponden a determinados comportamientos observables será lo que permitirá su evaluación y medición.

Selección por competencias

Una vez que se han definido las competencias y se han relacionado las mismas con los diferentes puestos de trabajo, la selección de personas tanto hacia el interior de la organización como de fuera de la misma deberá realizarse siguiendo estas nuevas pautas o requerimientos.

No se explicará en este trabajo cómo se realiza un proceso de selección de personas, sólo se hará una mención a la selección de personas basada en competencias.

Walnice Almeida, autora brasileña, presenta (2004: 30) el concepto de preselección, que denomina *triagem*, y dice que *los procesos de captación y selección funcionan como un filtro, tratando de seleccionar a los candidatos más talentosos.*



Existen organizaciones que utilizan mucho tiempo haciendo “triagem” (preselección) de candidatos no calificados, cuando la mayor parte del tiempo debería ser utilizada en acciones destinadas a evaluar las calificaciones de los candidatos. La informatización de los procesos selectivos, en vez de acelerar los procesos de identificación de talentos, como era esperado, en un primer momento sólo hizo agravar la situación. Las bases de datos de los sitios corporativos o de las consultoras están repletas de candidatos que no presentan las calificaciones necesarias para los puestos que se ofrecen.

Continúa Almeida (p. 31) diciendo que *los procesos de selección serán más efectivos cuando estén más estructurados sobre procedimientos e instrumentos que permitan minimizar el subjetivismo de las evaluaciones y visualizar el desempeño futuro de los candidatos*. Para ello recomienda:

1. Utilizar el mayor número posible de observaciones sobre el desempeño del candidato (de preferencia, en momentos diferentes).
2. Combinar diferentes técnicas de selección, que evalúen las mismas competencias exigidas para el cargo.
3. Utilizar, de ser posible, más de un evaluador, orientados por los mismos criterios de evaluación.

Más adelante (p. 33), la autora brinda ejemplos de qué tipo de instrumentos deberían utilizarse en cada una de las etapas mencionadas en su obra.

- *Captación:* Internet, consultoras, *head hunters*, *networking*, anuncios, instituciones académicas, etc.
- *Triagem:* currículum, cuestionarios, test, entrevistas de preselección.
- *Evaluación:* evaluaciones dinámicas, simulaciones, entrevistas, tests, proyectos.

En cada una de las etapas, el candidato que no continúa puede pasar a integrar la base de datos, para una futura oportunidad.

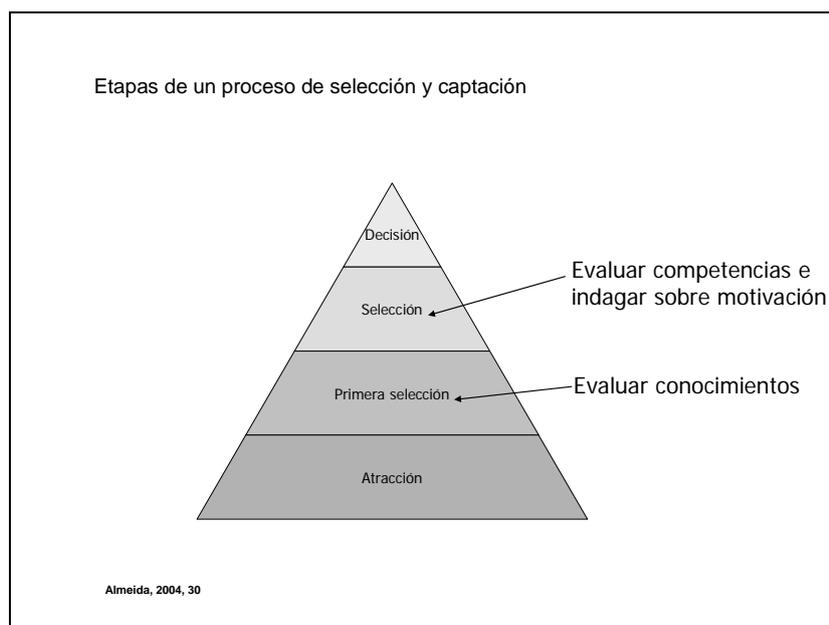
En síntesis, la preselección es una etapa que tiene como propósito la “eliminación de los casos no calificados”, en tanto que la etapa de selección se ocupa de la evaluación de las calificaciones de los candidatos.

Como se muestra en el gráfico siguiente –basado en la citada obra de Almeida, aunque con una explicación algo diferente–, luego de la atracción o captación, en la “preselección” se deben evaluar los conocimientos de los postulantes, de modo de dejar la parte más compleja del proceso –es decir, la evaluación de competencias– para la etapa de “selección”.

Se deberían arbitrar mecanismos de preselección que por un lado aseguren la calidad del proceso y por otro permitan un diagnóstico temprano de cuáles candidatos responden al perfil y cuáles no; esta rápida separación es buena para todos los actores intervinientes: para el selector, que realizará las evaluaciones más detalladas con aquellos candidatos que se aproximen más a lo requerido por el área demandante, y para los postulantes, que sabrán en menor tiempo si están o no dentro del proceso de selección.

La autora mencionada dice en referencia a su país, Brasil, que *las organizaciones, de manera general, enfrentan en la actualidad un contexto mucho más complejo y turbulento. Las reformas estructurales y de apertura del comercio internacional ocurridas en el inicio de la década del '90 contribuyeron a que el sector productivo tuviese que reestructurarse para competir en un mercado globalizado. Además, se suman a ese escenario clientes cada vez más exigentes* (p. 15). Esto trajo aparejado cambios en el mercado de trabajo.

Agrega más adelante (p. 17): *la retención y el desarrollo de profesionales talentosos debe ser una preocupación constante de las organizaciones que poseen una filosofía orientada a los talentos.*



En el capítulo 18 de la obra *Competence at work* (Spencer & Spencer, 1993: 239-240) se define un proceso de selección *como el proceso de reunir personas y puestos*, ya sean personas de fuera (reclutamiento y selección para contratar nuevos empleados) o dentro de la organización (reubicación de empleados en otros puestos o áreas y promoción).

A su vez, se define a la *selección basada en las competencias* como los métodos diseñados a partir de la siguiente premisa: cuanta más concordancia haya entre los requisitos de un puesto y las competencias del empleado, mejor será el desempeño de éste y su satisfacción con relación al puesto.

Por lo tanto, el éxito de la adecuación persona-puesto depende de los siguientes factores:

1. Evaluación precisa de las competencias individuales.
2. Modelos de competencias por puesto.

3. Método para evaluar la “concordancia” entre una persona y un puesto.

Sobre la técnica de selección se presenta un enfoque muy sencillo y efectivo: *Formule preguntas que conduzcan al entrevistado hacia una situación real* (p. 125). Es decir: centre al entrevistado en situaciones pasadas reales y no lo conduzca a brindar respuestas hipotéticas, filosofías, abstracciones y conductas adoptadas.

Siempre indague las respuestas hipotéticas y adaptadas solicitando un *ejemplo específico*. Por ejemplo, si el entrevistado dice: “Yo soy un *manager* con un enfoque participativo...”, solicite de inmediato un ejemplo de alguna vez que haya dirigido a alguien participativamente. Si el entrevistado comienza una oración con “Habitualmente...” o “Por lo general yo...” solicite de inmediato un ejemplo de cuándo él o ella *hizo* efectivamente aquello sobre lo cual está hablando o qué hizo *realmente* en la situación. Si el entrevistado dice: “Si se hubieran negado a seguirme, yo habría...”, pregunte de inmediato qué hizo cuando una persona se *negó* a seguirlo.

Las siguientes situaciones sugieren la necesidad de aplicar selección basada en competencias:

- *Mal desempeño o baja productividad en un puesto crítico*. Si el personal de ventas de una compañía no está vendiendo según lo esperado o su calidad de servicio no es la adecuada, en especial en relación con sus competidores, la percepción sería: “Nuestros empleados no son muy buenos, necesitamos otros mejores”.

La selección basada en competencias puede ser una forma de ganar ventaja sobre los competidores. El mercado del talento humano no es perfecto. Una empresa que sabe cómo evaluar competencias eficientemente puede, por ejemplo, contratar MBAs altamente calificados por un menor costo relativo, por provenir de universidades menos prestigiosas o conocidas que otras. Estos MBAs pueden ofrecer mayor valor agregado a sus empleadores que graduados de mayor costo egresados de, por ejemplo, las universidades de Harvard, Stanford o Wharton. En este caso la selección basada en competencias es análoga a la compra de acciones a bajo costo de pequeñas compañías con mayor potencial de crecimiento, antes que su valor sea reconocido en el mercado.

- *Altos índices de rotación de personal / mala retención*. Por ejemplo, los índices de rotación de personal en ventas minoristas y de seguros suelen exceder el 50 por ciento por año. Por lo general, esto se debe a un alto índice de fracaso entre los nuevos empleados. Resulta muy costoso seguir contratando a nuevas personas, capacitarlas y luego ver cómo fracasan o renuncian porque están descontentos en sus puestos.

La selección basada en competencias mejora el desempeño y también disminuye los índices de rotación de personal. A su vez, el buen desempeño laboral y la satisfacción predicen retención porque:

- Los que se desempeñan bien no necesitan ser despedidos.
 - Es menos probable que los empleados satisfechos renuncien.
 - Las personas que se adecuan a sus puestos (concepto adecuación persona- puesto) disfrutan de su trabajo, lo que genera un mejor clima organizacional.
- *Planeamiento de sucesión*. Puede existir una necesidad organizacional de identificar a nuevos empleados con potencial para ser futuros gerentes o líderes.
 - *Largos períodos de aprendizaje*. Es posible que transcurran largos períodos de capacitación antes que los nuevos empleados sean productivos (definiendo como productivos a aquellos colaboradores que cuenten con la experiencia y calificación requeridas por el puesto). La selección basada en competencias puede reducir desde un 33 a un 50 por ciento los períodos de aprendizaje de los empleados que recién ingresan. Los nuevos empleados que poseen las

competencias necesarias para desempeñarse en el puesto al que han sido asignados se vuelven altamente productivos en menos tiempo.

- *Oportunidad equitativa para los candidatos no tradicionales (no jóvenes, no blancos, no varones).* En esta época de cambios demográficos y discriminación, la selección basada en las competencias no discrimina por edad, raza o sexo.
- *Cambio organizacional.* Cualquier cambio estructural en una organización –derivado de la globalización, la compra-venta de empresas, privatizaciones, crecimiento (o decrecimiento), o cualquier otro motivo– trae aparejado transferir personas de sus puestos a otros donde sean capaces de desempeñarse más eficientemente.

Las organizaciones afectadas por la globalización necesitan conocer cuáles empleados poseen las competencias para desempeñarse, por ejemplo, en contextos extranjeros. Las dependencias gubernamentales que son privatizadas necesitan conocer cuáles de sus empleados poseen las competencias para convertirse en empleados de un estilo diferente de empresa (por ejemplo, regidos por las leyes de libre mercado). Las compañías en crecimiento necesitan saber a quiénes contratar para mantener ese crecimiento. Las organizaciones que se encuentran en procesos de cambio necesitan saber qué empleados poseen las competencias necesarias para llevar adelante las modificaciones requeridas y ser exitosos en la nueva cultura que se pretende alcanzar. Para las empresas en decrecimiento, el problema es aún más complejo: deberán saber a quiénes mantendrán en sus filas, es decir, qué empleados poseen las competencias para desempeñarse en los nuevos puestos que, casi con seguridad, serán menos y diferentes.

- *Determinar necesidades de capacitación en los niveles iniciales.* Consiste en identificar la brecha existente entre las competencias requeridas por el puesto y las que la persona posee al momento del ingreso, cuando no sea posible contratar en el mercado a un individuo con las competencias necesarias. Esta brecha indicará la capacitación y entrenamiento que los nuevos empleados necesitarán para adecuarse a sus puestos.

En síntesis, los procesos de selección de personas basado en competencias se orientan a predecir el comportamiento futuro de las personas con el propósito de lograr su mejor adecuación a los puestos de trabajo.

Las personas se seleccionan, en todos los casos, en base a sus experiencias y comportamientos pasados para ocupar puestos futuros. Por “futuros” no se desea significar “un futuro lejano”: futuro es lo que ocurrirá dentro de un momento. Cuando se contrata a un colaborador se hace en base a las expectativas depositadas en su comportamiento futuro, por lo que cobra suma importancia contar con adecuados métodos que permitan predecirlo.

La selección por competencias es un método de trabajo que permite predecir el comportamiento futuro de una persona en un determinado puesto de trabajo, a fin de considerar su inclusión como empleado de la empresa. Para ello es que mide sus conocimientos y, como se ha visto hasta aquí, también sus competencias.

Evaluación del desempeño por competencias

En el punto anterior hemos desarrollado conceptos relacionados con la selección de personas, ya sea de dentro o fuera de la organización, con el propósito de ocupar un puesto de trabajo. En esa situación la preocupación máxima consiste en los distintos métodos a utilizar con el objeto de predecir un comportamiento futuro. Al referirnos a la evaluación del desempeño el criterio es inverso: se evalúa el desempeño de los colaboradores (pasado) en un determinado período de tiempo.

Entre los trabajos de la obra, ya citada, *Dalle Risorse Umane alle Competenze* (Carretta, Dalziel y Mitrani –comps.–, 1992), se encuentra el de Franck Hartle, donde se trata la *gestión de la performance o desempeño* desde lo que el autor denomina *una nueva perspectiva*. Hartle dice que *el término performance management ha devenido de uso común y, sin embargo, no existe una definición universalmente aceptada. En algunas organizaciones está considerado como management por objetivos o administración por objetivos, en otras sólo la evaluación personal, para otras es un procedimiento anual ligado a la formación y el desarrollo del personal sin ninguna relación con la retribución basada en la performance. Sin embargo, todas estas definiciones son insuficientes, no consideran la gestión de la performance como un proceso global que debiera comprender todos estos elementos y algunos más. Un proceso integral debiera evaluar lo que la persona debe obtener (resultados) y cómo lo hace. Este proceso podría comprender:*

- Estrategia y objetivos empresariales.
- Definiciones del rol o puesto.
- Determinación de los objetivos.
- *Coaching* u orientación.
- Revisión de la performance.
- Sistema de remuneración basado en la performance.
- Entrenamiento, formación y desarrollo.

Con respecto al desarrollo de competencias y su relación con la evaluación del desempeño, Hartle asegura que *Un programa de gestión de la performance debe prever o incluir el desarrollo de las competencias personales. Para ello se debe separar la evaluación, una parte para definir las necesidades de desarrollo y otra para evaluar los resultados, de modo tal que la revisión anual tenga una cierta distancia (entre una y otra) para garantizar un efectivo mejoramiento de la performance. El desarrollo de la competencia permitiría alcanzar mejor los resultados. Para mejorar la performance, el gerente puede ofrecer su coaching o guía, para ello debe conocer la intensidad necesaria de cada competencia según el puesto ocupado y, cuando la competencia presenta una brecha, debe poder ofrecerle al empleado un plan de acción idóneo sobre cómo hacer para mejorar (en las competencias con carencia o brecha).*

En su obra *Personnel Management* dice su autor (Cole, 1997: 245-246) que la evaluación del desempeño tiene varios propósitos:

- Identificar el estado actual del desempeño de un colaborador.
- Identificar fortalezas y debilidades del empleado.
- Capacitar a los empleados para mejorar su desempeño.
- Proveer a los empleados una mirada básica sobre su contribución a los resultados globales de la organización.
- Motivar a los individuos.
- Identificar necesidades de entrenamiento y desarrollo.
- Identificar potenciales desempeños.
- Proveer información para planes de sucesión.

A su vez, la entrevista de retroalimentación tiene también una serie de propósitos u objetivos (Cole, 1997: 251-252):

- Evaluar el desempeño reciente del colaborador (último ejercicio o período evaluado).
- Diseñar planes de trabajo.
- Identificar problemas y/o descubrir posibles oportunidades en relación con la tarea.
- Permite la comunicación entre el jefe y el subordinado.
- Provee retroalimentación al empleado sobre su desempeño.
- Provee un método racional para la revisión de los salarios.

- Permite identificar talentos potenciales y posibilidades de promoción o transferencia a otras posiciones.
- Permite identificar necesidades de entrenamiento y desarrollo.

El autor cierra el capítulo sobre la evaluación del desempeño con la siguiente conclusión (p. 253): *un sistema de evaluación del desempeño es una importante manera o medio por el cual los gerentes o jefes y sus colaboradores pueden discutir acerca de sus temas laborales de una manera sistemática. Habitualmente hablan, sin embargo, si el sistema de evaluación del desempeño está bien diseñado, es un ejercicio positivo para resolver problemas y hacer más productivas otras instancias de reunión o encuentro.*

En la citada obra *Competence at work* (Spencer & Spencer, 1993: 264-265) se asegura que la evaluación del desempeño (*performance management*) conforma un ciclo donde los gerentes y sus subordinados realizan una serie de pasos o etapas:

- A. *Plan de desempeño.* Se definen las responsabilidades del puesto y las expectativas sobre él, y se fijan objetivos a lograr en un período determinado.
- B. *El gerente o el jefe asume el rol de coach.* Ofrece retroalimentación, refuerza el desarrollo para que se logre el desempeño deseado en el período.
- C. *Evaluación.* Se realiza una evaluación formal del desempeño al final del período.

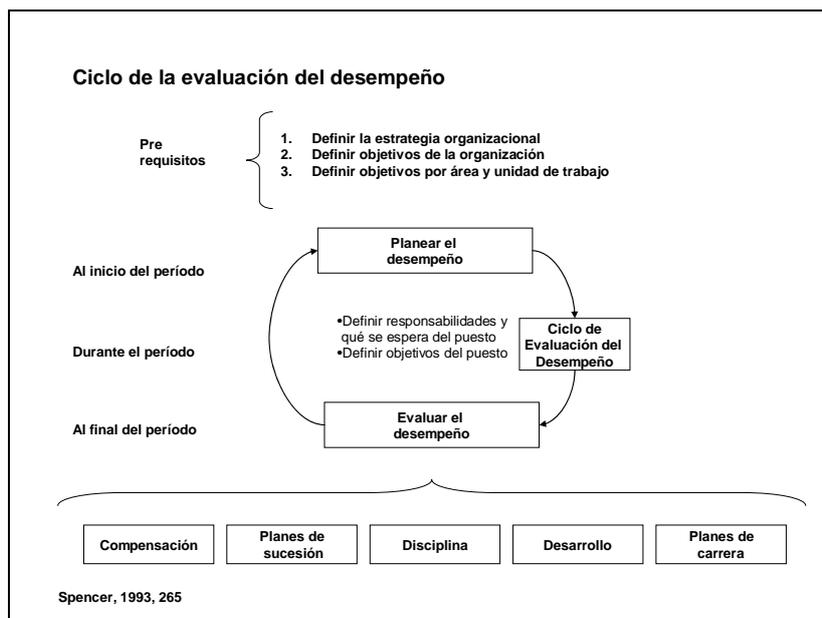
La evaluación del desempeño provee información para otros aspectos de la función de personal:

- Compensación.
- Planes de sucesión (permite identificar personas con potencial para ocupar otros puestos en el futuro).
- Disciplina (permite identificar problemas de comportamiento; puede ser utilizada como prueba en procesos de desvinculación).
- Desarrollo (entrenamiento, nuevas asignaciones, programas de *mentoring* que permiten el incremento del desarrollo de competencias).
- Planes de carrera (permite planear asignaciones futuras según la experiencia y competencias de los empleados).

Para que lo antedicho se verifique, se plantean algunos requisitos:

- 1) Definir la estrategia organizacional.
- 2) Definir objetivos organizacionales.
- 3) Definir objetivos por área o unidad de trabajo.

A continuación se presenta una parte del gráfico que Spencer & Spencer presentan en la página 265 de su obra (Op. Cit.), dado que constituye la idea básica de un ciclo de evaluación del desempeño.



En el gráfico precedente, que es una versión resumida del presentado en *Competence at work*, se puede ver (en la parte inferior) los distintos subsistemas en relación con las personas con los cuales se vincula un sistema de evaluación del desempeño.

La misma obra presenta, en la página 266, algunos comentarios sobre la relación entre competencias y aspectos remunerativos o económicos. Entre otros posibles menciona los modelos mixtos, donde el pago de un *bonus* variable puede calcularse en un 90% en relación con el cumplimiento de objetivos y sólo en un 10% en relación con los comportamientos. En el otro extremo, podría destinarse el 100% del pago variable a las competencias evidenciadas.

De los autores mencionados, Cole y Spencer & Spencer mencionan la relación entre la evaluación del desempeño y posibles problemas respecto de la actuación en sí del empleado. Spencer & Spencer incluso se refieren a la relación entre la evaluación del desempeño y la disciplina, considerando el medio de “prueba” que puede constituir la evaluación del desempeño.

Estos autores brindan una serie de razones que indican la necesidad de un modelo de evaluación del desempeño basado en competencias (p. 267):

- Desempeño de tipo estándar y métodos o criterios de evaluación no equitativos.
- Métodos burocráticos de evaluación del desempeño que transforman la evaluación en un “papel de trabajo” que no es tomado en serio ni por los gerentes ni por los empleados, careciendo de impacto tanto en el desempeño como en el desarrollo de estos últimos.
- Los empleados sienten que la evaluación del desempeño no es para ellos; que no provee ni desarrollo ni posibilidades de carrera.
- La evaluación del desempeño tiene un pobre impacto en la alta gerencia. No se eligen gerentes entre los empleados de buen desempeño ni se les da retroalimentación.
- El sistema de evaluación del desempeño no refleja la estrategia organizacional.
- Los resultados de las evaluaciones del desempeño no reflejan la realidad, pues indican que todos los empleados “tienen un alto desempeño” (por ejemplo, 4 en una escala de 1 a 5), y además no se utilizan ni para promociones ni para decidir planes de sucesión.

Sintetizando el punto, diremos que la evaluación del desempeño, si es adecuada, cubre varios propósitos, tanto desde la perspectiva del evaluado como desde la de la organización.

Las organizaciones ponen en marcha métodos de evaluación de personas, en general, con el propósito de medir el desempeño de sus colaboradores, para mejorar la adecuación persona-puesto y, desde esta perspectiva, incrementar el nivel de desempeño global organizacional. También, la mayoría de las veces, para remunerar a las personas en relación con su desempeño.

Ambos propósitos coinciden con las expectativas de los colaboradores, quienes a su vez esperan recibir retroalimentación como una forma de estar informados sobre su desempeño y tener, además, la oportunidad de desarrollarse mejor.

A todo lo antedicho debe adicionársele que la evaluación del desempeño por competencias, mejora la forma de medición, ya que como se mencionara (Boccalari, 2004: 60), la apertura de una competencia en grados de comportamiento observable es lo que permite una evaluación y medición más precisa del desempeño de las personas.

Desarrollo de competencias

El tema del desarrollo de competencias posee un tratamiento diverso en la bibliografía consultada, siendo la obra de Spencer & Spencer la que ofrece métodos más prácticos para llevar a cabo dicho desarrollo, por ello la citaremos en esta sección en último término.

Para la autora francesa Levy-Leboyer (1996: 129), *sea cual sea su nivel de partida, su empleo actual y su cualificación inicial, los empleados, los mandos, así como los técnicos, están obligados a aprender constantemente “cosas nuevas”*. La autora agrega que el desarrollo de competencias y la formación tradicional no parten de una misma idea.

Refiriéndose a su país, Francia, dice *que la formación continua o formación de adultos desempeña un papel importante, pero siempre con la misma mentalidad, que consiste en satisfacer las necesidades inmediatas del empleo, y no en colocarse en una perspectiva de desarrollo de las competencias individuales*. Para agregar más adelante que *el desarrollo de las competencias no puede ser objeto de manuales pedagógicos y no es una actividad de formación colocada bajo la autoridad de un responsable. Es la voluntad de uno mismo de intentar concretar sus posibilidades de desarrollo y encontrar los medios que favorecerán este desarrollo, incluso aunque este esfuerzo deba hacerse en contacto con los responsables de la gestión de los recursos humanos de la empresa. Además, necesidades y medios varían según las empresas; por ello, los objetivos y las experiencias de formación variarán igualmente y no puede hacerse un plan de desarrollo ómnibus*. Con este comentario la autora desea enfatizar que no es posible el diseño de actividades de desarrollo de competencias para colectivos de personas sin analizar, previamente, la situación de cada uno de los integrantes del grupo en cuestión.

Para esta misma autora francesa (p. 132), el cambio más rápido que las empresas deben afrontar en el presente se relaciona con el desarrollo de competencias. *La iniciativa dejada a cada uno para organizar su desarrollo personal coincide también con la manera como los individuos intentan actualmente administrar ellos mismos su carrera profesional, incluso aunque deban hacerlo teniendo en cuenta necesidades y evoluciones previsibles del mercado. Estos individuos aceptan mucho menos fácilmente la presencia de una autoridad tutelar que decida lo que deben aprender, sin dejarles autonomía. Desde este punto de vista, el desarrollo de las competencias forma parte de las iniciativas que se orientan al aumento de la participación individual en las decisiones colectivas, como por ejemplo la constitución de grupos autónomos y la creación de círculos de calidad*.

A continuación Levy-Leboyer cita a Wood (1994), quien asegura que *el desarrollo de competencias representa una nueva etapa en la historia de la formación.*

Continuando con el análisis de la obra de esta autora (Levy-Leboyer, 1996: 134): *lo ideal sería poseer una lista de competencias y a su lado una lista de las experiencias que permiten su desarrollo.* Se podría realizar, por cada posición, un listado de aquellas experiencias que permitirían el desarrollo de las competencias necesarias (guías de desarrollo). Un listado de esta naturaleza dista de ser sencillo y sólo podrá ser una guía, ya que las experiencias vividas no tienen los mismos resultados en todas las personas.

La autora dice, más adelante, que *la organización puede desempeñar un rol importante en la creación de condiciones favorables para el desarrollo personal del conjunto de individuos que constituyen sus recursos humanos.* Y advierte: *La experiencia es una condición sine qua non de la adquisición de las competencias, pero no siempre es útil.* Para luego continuar: *Adquirir competencias puede parecer una actividad espontánea; de hecho, requiere una actitud favorable: antes de la nueva experiencia, preparándose para considerarla a la vez como un reto y como una ocasión de desarrollo propio; después de la experiencia, tomándose un tiempo para reflexionar sobre lo que ha sucedido y para extraer conclusiones necesarias.*

Levy-Leboyer dice que *no se aprende a aprender escuchando las lecciones de un maestro; se hace reflexionando, uno mismo o con ayuda de un interlocutor competente, sobre las ocasiones en que uno ha adquirido competencias, sobre lo que ha aprendido y la manera como lo ha aprendido.*

Continuando con el análisis de la obra de Levy-Leboyer, observamos que ella enfatiza que cada persona tiene un estilo particular de aprendizaje. Estos “estilos cognitivos” son esencialmente formas de tratar la información disponible, incluidos los retornos de información.

Los estilos cognitivos tienen rasgos individuales que determinan la forma en que cada uno de nosotros trata la información, organiza nuevos datos y, por este hecho, construye nuevas competencias. Son determinados, a la vez, por las características intelectuales y por los procesos cognitivos propios de cada uno. Hay que distinguir entre *estilo* y *aptitud*: las aptitudes corresponden a las posibilidades máximas de cada uno; los estilos, a la manera personal de tratar la información.

	Estilos de aprendizaje	Ejemplos
1	<i>Los divergentes:</i> asocian una percepción concreta de las experiencias y una preferencia por transformarlas mediante la reflexión.	Los divergentes son capaces de asimilar observaciones inconexas e integrarlas en un marco conceptual coherente; valoran la posibilidad de disponer de tiempo suficiente para reunir informaciones y reflexionar sobre ellas.
2	<i>Los asimiladores:</i> se ponen en contacto con la realidad de manera abstracta y la tratan mediante la reflexión.	Los asimiladores aprenden mucho cuando disponen de un sistema o de un modelo abstracto que les permite ver los hechos en perspectiva; valoran poder reunir información y tomarse a continuación el tiempo necesario para reflexionar sobre ella; pero sacan bastante menos partido de experiencias en las que deben actuar con rapidez, sin tener tiempo de hacer planes.
3	<i>Los convergentes:</i> combinan comprensión abstracta y	Los convergentes tienen la necesidad de establecer un vínculo evidente

	experimentación activa.	entre los problemas que se les plantean en su trabajo y el tema sobre el que construyen una competencia; así, valoran las experiencias que son susceptibles de ser aplicadas inmediatamente.	Continúa Levy-Leboyer: <i>¿Por qué interesarse por los estilos cognitivos? Porque cada uno aprende mejor cuando la actividad pedagógica corresponde a su propio estilo de aprendizaje.</i> Esta
4	Los acomodadores: caracterizados por el contacto abstracto y la elaboración activa.	Los acomodadores obtienen provecho principalmente de cometidos cortos, orientados hacia la acción y a los que se deban hacer frente enseguida; pero no valoran ni las reuniones ni las lecturas, situaciones en las que desempeñan forzosamente un papel pasivo.	

autora francesa cita en su obra el trabajo de D. A. Kolb titulado *Experiential learning: experience as a source of learning and development* (Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984), que se refiere a la manera como cada uno percibe y procesa las informaciones. Kolb distingue cuatro estilos de aprendizaje, cada uno de los cuales corresponde a un tipo de aprendizaje que es, a la vez, el preferido y el más eficaz para el individuo en cuestión.

Sobre este aspecto Levy-Leboyer hace el siguiente comentario: *Aunque todavía sean necesarias investigaciones para validar esta tipología y para señalar con más fiabilidad los estilos de aprendizaje propios de cada uno, el hecho de tratar la adquisición de competencias a partir de experiencias concretas como un proceso permite distinguir perfectamente la fase que consiste en reunir informaciones y la que consiste en tratarlas. Ello ayuda a comprender por qué la experiencia misma no basta para construir competencias y a justificar el papel de las condiciones empresariales y de las diferencias individuales.*

En su obra *La Quinta Disciplina* (1998) Senge se pregunta (p. 19): *¿cómo es posible que un grupo de talentosos managers con un coeficiente individual promedio de 120 puedan tener como colectivo un coeficiente intelectual de 63?*

Para este autor, la disciplina del aprendizaje aborda esta paradoja: *Cuando los equipos aprenden de veras, no sólo generan resultados extraordinarios sino que sus integrantes crecen con mayor rapidez.* Y luego asegura que las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual, observa.

En síntesis, para Senge la disciplina del aprendizaje en equipo comienza con el “diálogo”, la capacidad de sus miembros para “suspender sus supuestos” e ingresar en un auténtico “pensamiento conjunto”.

La disciplina del diálogo también implica aprender a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje. Los patrones de defensa a menudo están profundamente enraizados en el funcionamiento de un grupo humano. Si no se los detecta, atentan contra el aprendizaje. Si se los detecta y se los hace aflorar creativamente, pueden acelerarlo.

El aprendizaje grupal es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo, sino el equipo. Si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender, sintetiza Senge, y agrega: *El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean. Se construye sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida. También se construye sobre el dominio personal, pues los equipos talentosos están constituidos por individuos talentosos.*

Sin embargo, dice Senge, *la visión compartida y el talento no son suficientes para aprender. Sigue más adelante: El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizacional. Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo no hay aprendizaje organizacional.*

El autor asegura que el aprendizaje en las organizaciones tiene tres dimensiones críticas:

1. La necesidad de resolver problemas complejos. Los equipos deben aprender a utilizar las mentes brillantes y no fijar el nivel del equipo por debajo del de una persona en particular. El equipo debe aprovechar las mentes brillantes.
2. La necesidad de una acción innovadora y coordinada.
3. El rol que los miembros de un equipo puedan tener en otros equipos.

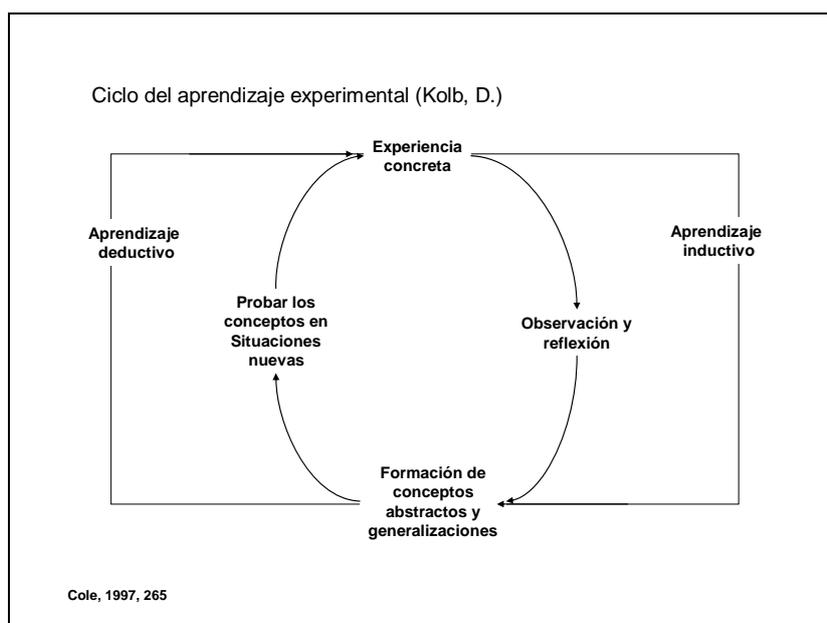
Si bien el aprendizaje en equipo supone aptitudes y conocimientos individuales, es una disciplina colectiva, que implica dominar las prácticas del diálogo y la discusión (las dos maneras en que “conversan” los miembros de un equipo). En el diálogo existe la exploración de asuntos complejos donde se “escucha” a los demás. En cambio, en la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor, para respaldar decisiones que se deban tomar.

Para Senge, es vital que las cinco disciplinas (que dan origen al título de su obra, *La quinta disciplina*) se desarrollen como un conjunto. Esto representa un desafío, porque es mucho más difícil integrar herramientas nuevas que aplicarlas por separado. Pero los beneficios de dicha integración son inmensos. Por eso, el pensamiento sistémico es la quinta disciplina. Es la que integra a las demás, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Por ejemplo, la visión sin pensamiento sistémico termina pintando seductoras imágenes del futuro sin proveer un conocimiento profundo de las fuerzas que se deben combinar para llegar a concretar el objetivo. Por ello, no alcanza con definir la visión, que es algo que muchas empresas realizan sin lograr un resultado tangible, ya que lo único que hacen al respecto es redactarla.

El pensamiento sistémico requiere de las otras disciplinas concernientes a la visión compartida, los modelos mentales, el aprendizaje en equipo y el dominio personal para realizar su potencial. La construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo.

Levy-Leboyer (1996: 132) dice que *la formación ya no está destinada a personas que hay que integrar a la empresa, sino a aquellas que están ya ocupando un puesto en ella con el objetivo de hacerle más eficaces. De ahí la concepción de una formación que consiste en la adquisición de las competencias que no habían conferido ni la formación inicial ni la formación dada por la empresa al principio de la carrera profesional. En otras palabras, la formación ya no precede al trabajo, lo acompaña.* La autora francesa agrega a continuación que *adquirir nuevas competencias no es, por tanto, una actividad anterior al trabajo o que se efectúa aparte del trabajo; se realiza en el transcurso mismo del trabajo y mediante éste.*

En su obra *Personnel Management* (1997), Cole cita a Kolb –al igual que Spencer & Spencer y Levy-Leboyer– y dice (p. 265) que el aprendizaje experimental o la capacitación con base en la experiencia puede resumirse en etapas. En una primera instancia el participante parte de una experiencia concreta que trae consigo. En una segunda instancia, el aprendizaje se inicia en forma inducida por el instructor. A partir de allí sigue una etapa de formación abstracta de conocimientos; finalizando con una etapa deductiva que se relaciona con la experiencia concreta del participante aportada al inicio de la actividad (ver el gráfico siguiente).



Los modernos métodos de capacitación incluyen desde la participación activa hasta la experimentación del conocimiento. A su vez, los programas deben ser flexibles, acordes a la disponibilidad del trabajador y de la organización.

La capacitación puramente teórica está en desuso y las nuevas generaciones quieren una rápida experimentación práctica. De los instructores se espera “la fórmula” para solucionar los problemas *bien y rápido*. La habilidad de combinar teoría con práctica dando *recetas* sin descuidar la teoría requiere cada vez más de la capacitación y de los capacitadores. El desafío es creciente.

En *La quinta disciplina en la práctica* (Senge, 1998), en la sección “Aprendizaje en equipo” se relata (p. 363) una anécdota muy interesante en relación con un equipo de baloncesto norteamericano, Boston Celtics. *El aprendizaje en equipo estaba incorporado a la práctica cotidiana de los Celtics –describe el libro–, por medio de diversas maneras de concentrarse en el potencial colectivo. Los jugadores que se jubilaban llevaban aparte a los novatos para informarles qué podrían esperar de sus oponentes. Russell, un jugador retirado, decía: “Yo jugaba bien cuando permitía que mis compañeros jugaran bien”.*

En este punto es importante recordar que la *quinta disciplina* se relaciona con las organizaciones que aprenden en un proceso conjunto. En esta perspectiva, es importante destacar el rol que los jugadores veteranos tenían respecto de los novatos: servían de guía para ellos, se constituían en un referente para su desarrollo.

Otro aspecto importante que marca el relato de Russell: *cada jugador sabía que se quedaría en el equipo mientras contribuyera a la victoria*. Esta frase encierra dos conceptos muy fuertes: confianza y reto. Confianza en que *no seré removido de mi puesto si hago las cosas bien*, y reto porque *debo hacerlas bien para no perder mi puesto*.

Spencer & Spencer, en el capítulo 21 de su obra citada (1993), enfocado en la temática de “Desarrollo y planes de carrera”, plantea (p. 286-287) que las actividades para el entrenamiento y desarrollo de competencias incluyen programas de capacitación formales, retroalimentación sobre desarrollo, guías para el auto-desarrollo, instrucción específica en base a videos de computación e interactivos, asignaciones laborales específicas, programas de *mentoring* y una cultura organizacional que permita que las personas incrementen, desarrollen, sus capacidades.

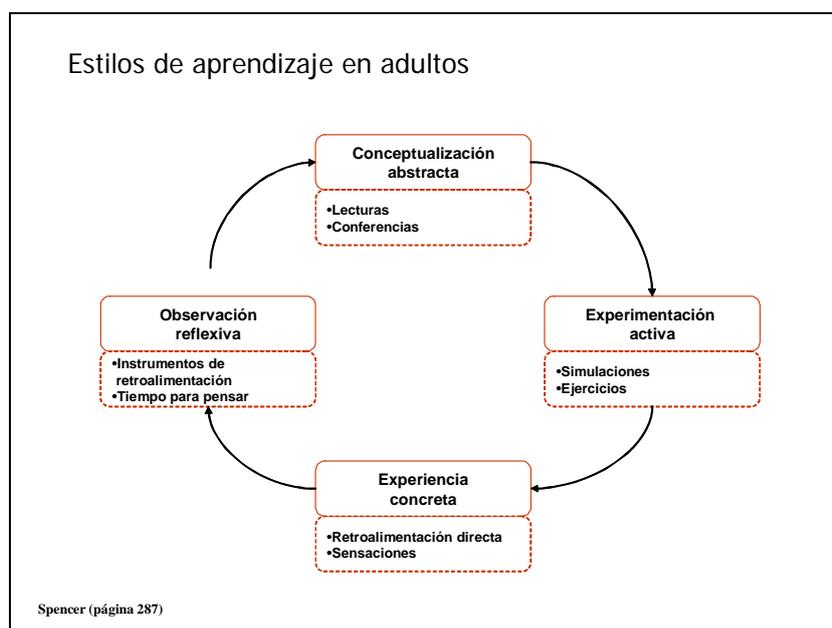
Capacitación y desarrollo basados en competencias

Las competencias pueden “enseñarse”. Varios estudios indican que incluso las competencias basadas en la motivación, como *orientación al logro*, y otras como la *confianza en uno mismo*, pueden modificarse.

Se ha diseñado un método para desarrollar competencias que se basa en cuatro teorías referidas a cómo las personas aprenden y cambian: (1) educación experimental para adultos, (2) adquisición de motivación, (3) aprendizaje social, y (4) cambio dirigido por uno mismo.

Teoría de educación experimental para adultos

Los enfoques de educación experimental sostienen que los adultos aprenden mejor si se los expone a las cuatro acciones referidas en el gráfico siguiente.



- **Conceptualización abstracta**: una nueva teoría, idea o serie de instrucciones “how to” (cómo hacer para...).
- **Experimentación activa**: poner en práctica una teoría abstracta, ideas o instrucciones para hacer algo.
- **Experiencia concreta**: retroalimentación sobre los efectos de los comportamientos de una experiencia en particular.
- **Observación reflexiva**: pensar acerca lo sucedido, llegando –quizá– a modificar teorías personales o ideas sobre cómo comportarse en el futuro.

Aunque por lo general las personas prefieren uno o dos de los aspectos mencionados, para un mejor aprendizaje de adultos sería ideal que éstos siguieran todos los puntos citados en el gráfico precedente.

Por ejemplo, para enseñar la competencia *capacidad para desarrollar a otras personas*, el instructor puede dar una clase o una lectura sobre cómo debe realizarse el entrenamiento gerencial (conceptualización abstracta). Luego, puede hacer que los participantes utilicen estas prácticas, es decir, que actúen ciertas conductas en situaciones de entrenamiento donde una

persona deba dirigir a otra para que haga algo: por ejemplo, construir una torre utilizando ladrillos o cubos (experimentación activa). La experiencia como gerente o conductor y como empleado o conducido, produce efectos en las conductas gerenciales que ayudan o impiden completar una tarea (experiencia concreta). Después de la simulación, los participantes deberán reflexionar sobre aquello que funcionó y lo que no (observación reflexiva), y cómo pueden mejorar su desempeño en el puesto (conceptualización abstracta).

El ciclo de aprendizaje refuerza los conceptos abstractos sobre cómo desarrollar la habilidad de otra persona para llevar a cabo una tarea y las habilidades interpersonales prácticas para lograrlo.

Más adelante, y en el mismo capítulo 21 de su obra (1993: 288-289) Spencer & Spencer presentan la “teoría de aprendizaje social”.

La teoría de aprendizaje social sostiene que las personas aprenden habilidades interpersonales mediante un “modelo de conducta”, observando e imitando a otras personas que demuestran una conducta eficaz en una situación. Estos modelos muestran a los participantes muchos ejemplos en vivo, filmados o grabados sobre una persona que utiliza las competencias específicas en una situación real.

Los participantes deben imitar el modelo: por ejemplo, deben formular las mismas preguntas, con la misma entonación, que el actor formuló en el papel de un gerente que conduce una evaluación de desempeño.

Los gerentes que están aprendiendo a dar un discurso en público podrían escuchar grabaciones de oradores importantes: por ejemplo, un discurso de Winston Churchill dirigido a los británicos durante la Segunda Guerra Mundial, el discurso denominado “Tengo un sueño”, de Martin Luther King, o el discurso inaugural (al asumir la presidencia) de John F. Kennedy. Luego, los participantes tratarán de brindar un discurso o hacer una presentación con otro contenido imitando o incluso exagerando a Churchill, King o Kennedy. La exageración ayuda a romper el temor a asumir nuevas conductas. Luego, los participantes elaboran un estilo propio, más natural, que aplicarán en sus diversas actividades laborales y en sus puestos de trabajo. Varios estudios han demostrado que el modelo de conducta resulta eficaz para enseñar habilidades interpersonales, como los ejemplos dados, aun en situaciones difíciles.

Spencer & Spencer (1993: 288-289) presentan la “teoría de cambio auto-dirigido”, que sostiene que los adultos cambian su conducta cuando se presentan las siguientes tres condiciones:

- Insatisfacción con una condición existente (actual).
- Claridad sobre una condición deseada (ideal u objetivo).
- Claridad sobre qué hacer para cambiar de la condición actual a la ideal (pasos para la acción).

Las personas cambian sólo si están realmente interesados en hacerlo. En lo que respecta a sus competencias, los adultos no pueden cambiar sin un proceso que los haga sentir personalmente insatisfechos con las que tienen. Pero esto no alcanza: deben sentirse, además, seguros y confiados respecto de cómo utilizar las nuevas conductas. Los participantes deben reconocer las brechas existentes de cada competencia, entre su actual nivel y el deseado. Reconocer la brecha provee la energía y dirección para el cambio.

En síntesis, la teoría de cambio auto-dirigido dice que no se puede cambiar en contra de la voluntad de las personas. Los esfuerzos pasados para promover la motivación por el logro, con el objeto de estimular el desarrollo económico después de la Segunda Guerra Mundial, fueron considerados como un “lavado de cerebro”. Los críticos sintieron que los psicólogos no tenían derecho a “jugar con las mentes de las personas” enseñando la *orientación al logro* como una forma de alcanzar la subsistencia. En el lenguaje ideológico de ese entonces, “motivación por el logro” era sinónimo de “capitalismo despiadado”. Estos críticos estaban seguros de que no se

puede cambiar la motivación de una persona a menos que ésta realmente quiera cambiar. El *lavado de cerebro* no funciona: los participantes deben querer desarrollar nuevas competencias.

Continuando con el análisis de la obra *Competence at work*, observamos que se presentan allí los seis pasos para el diseño de un programa de aprendizaje de competencias, que son: reconocimiento, comprensión, autoevaluación, puesta en práctica de la competencia, aplicación a la tarea, apoyo y seguimiento. Veamos cada uno de ellos.

Reconocimiento. Los participantes deben convencerse (ellos mismos) de que las competencias son requeridas e importantes para su buen desempeño en el puesto de trabajo.

Existen dos formas para conducir a los participantes a este reconocimiento: casos para “comparar y contrastar”, y simulaciones. Los casos para comparar y contrastar consisten en ubicar al participante en las situaciones críticas de un empleado con desempeño superior y otro con desempeño promedio, en el mismo puesto de la persona que participa. Se pregunta al participante: ¿Cuál es la diferencia entre estas dos personas? ¿Quién es el mejor y quién es el empleado promedio? ¿Por qué? ¿Qué hace el mejor que no hace el empleado promedio? Luego se le solicita que haga un análisis detallado de las situaciones observadas.

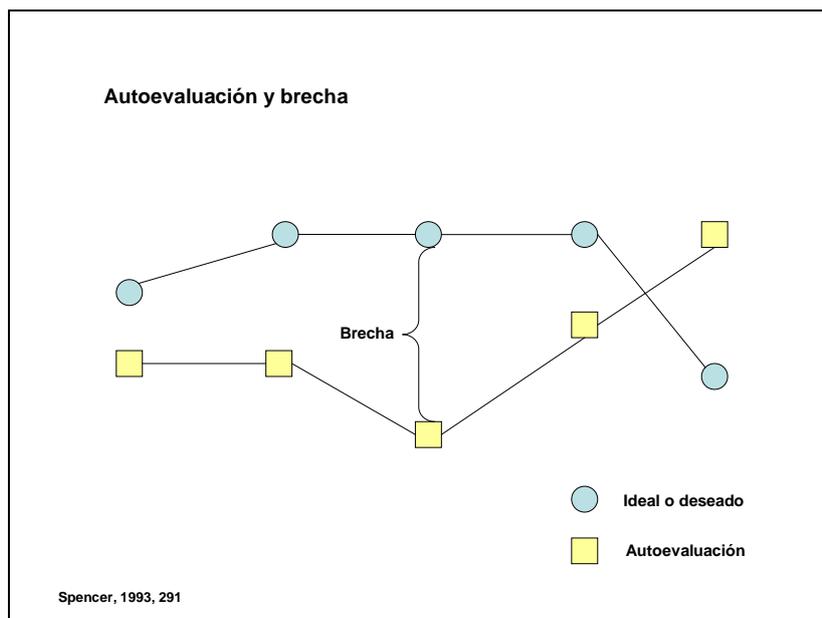
Una segunda forma para estimular el reconocimiento es involucrar a los participantes en una simulación. Ésta debe representar una situación o un problema similar a los habituales en los puestos de trabajo y que pueda solucionarse en un tiempo razonable. La respuesta del participante debería ser: “Sí, este es el tipo de situación que enfrento en mi puesto, y no, no sé como manejarlo adecuadamente... [por lo tanto] *tengo algo que aprender*”.

Los casos para comparar y contrastar y las simulaciones deben permitir establecer con claridad las competencias y marcar la brecha entre el nivel que se posee y el ideal o deseado, a fin de que la actividad constituya un espacio de aprendizaje para los participantes y los conduzca a la situación de “querer aprender”.

Comprensión. A continuación se debe explicar el concepto de la nueva competencia. Se explica la definición exacta de ella, y cómo aplicarla. Las lecturas y conferencias proveen el modelo conceptual para la competencia. Las demostraciones en vivo o en video proveen ejemplos de la competencia en uso en una situación laboral.

Autoevaluación. Los participantes deben tomar conciencia del nivel que poseen de la competencia, y su relación con lo requerido para el puesto (nivel que predice un desempeño superior). Por lo general, se utiliza un gráfico como el que se observa a continuación.

Puesta en práctica de la competencia. Una vez que las personas se han autoevaluado, se los invita a que utilicen la competencia. Para ello se practican las conductas relacionadas con la competencia en simulaciones realistas, para que de ese modo comparen su desempeño con el estándar requerido para un desempeño superior, y obtengan retroalimentación con el propósito de mejorar. Los participantes realizan las prácticas en repetidas ocasiones, tantas veces como sea necesario para alcanzar un desempeño superior.



Aplicación a la tarea o en el puesto, y establecimiento de objetivos. Por último, los participantes establecen objetivos y desarrollan planes de acción para definir cómo utilizarán la nueva competencia en sus puestos de trabajo. La investigación indica que establecer objetivos aumenta la probabilidad de alcanzarlos desde un 5 y 20 por ciento hasta un 60 y 70 por ciento. La fijación de objetivos produce un aumento en productividad de aproximadamente 19 por ciento. Los objetivos deben ser específicos, medibles, desafiantes, pero con riesgo moderado y en etapas.

Apoyo y seguimiento. Las actividades de seguimiento y de apoyo incluyen compartir objetivos y planes de competencias con supervisores, y comprometerse para obtener *feedback* y asistencia de dirección en la aplicación de las nuevas conductas.

Más adelante, Spencer & Spencer (1993: 295) plantean un concepto a destacar: las guías para el auto-desarrollo. Estas guías proponen al interesado una serie de recursos utilizables para el desarrollo de competencias: libros, cursos, ciertas actividades, buscar o proponerse para asignaciones especiales, rotación de puestos para el desarrollo, programas de *mentoring* para el desarrollo de competencias específicas, etc.

Por lo general, estas guías se preparan, en una organización, en relación con las ofertas de capacitación de la institución, las oportunidades de carrera, y datos sobre actividades de formación disponibles en las entidades educativas de la zona.

Para los autores italianos Carretta, Dalziel y Mitrani (1992: 1 y ss.), ya mencionados, la valuación de individuos en relación con el desarrollo de carreras puede hacerse con numerosos métodos: la entrevista por incidentes críticos (BEI, por su nombre en inglés), diversos tests, simulaciones en un *assessment center*, informes sobre la evaluación del desempeño, o evaluación de superiores, colegas y subordinados (*feedback 360°* o evaluación de 360°).

En su obra *Gestión de las competencias* (1996), Levy-Leboyer asegura que *las competencias no son cualidades innatas que la experiencia no hace más que desarrollar. Ya no se enseñan como si tuviera lugar un simple paso de saberes del maestro al alumno; son el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella, experiencia que permite la integración con éxito de los conocimientos y del savoir-faire a fin de construir competencias inéditas* (p. 133). Más adelante agrega que un *plan de desarrollo de competencias no puede ser organizado de una manera sistemática como si fuese un plan de formación tradicional* (conocimientos). *El desarrollo activo de competencias permite a cada*

uno controlar su adquisición y conseguir así la confianza en sí mismo que resulta de la experiencia directa de las competencias puestas en práctica.

¿Cómo desarrollar las competencias?

Levy-Leboyer (1996: 134) dice que *se trata esencialmente de saber sacar partido de las propias experiencias adoptando una actitud crítica en relación con la manera como se perciben y se resuelven los problemas y siendo capaz de analizar el propio comportamiento, identificar las fuentes de posibles problemas y, finalmente, saber aprovechar activamente las observaciones.*

¿Qué experiencias?

Lo ideal sería contar con una lista de competencias, junto con un listado de aquellas experiencias que permitirían desarrollarlas (Levy-Leboyer, 1996: 134).

Un jefe cumple diversos roles dentro de una organización. En la obra *Manual de psicología aplicada a la empresa* (Carbó Ponce, 2000: 61) dice su autor que un jefe debería pasar de ser sólo *una persona que dirige* a ser *líder de empleados*, y, dando un salto hacia adelante, *líder de equipos*. Para decir más adelante que *un líder, al igual que un director de orquesta, podrá realizar un trabajo de síntesis, haciendo que los diferentes equipos funcionen al compás, coordinadamente, actuando conjuntamente con armonía, de manera que del esfuerzo del colectivo se obtenga el resultado esperado. De alguna forma se puede afirmar que la función de un mando es la de gestor de la arquitectura social y humana.*

Carbó Ponce llega más allá en su exposición, asignando al papel del jefe una serie de roles adicionales:

1. Jefe / suministrador: permitiendo que los empleados dispongan de las herramientas y la información necesarias.
2. Jefe / maestro: suministrando la formación necesaria.
3. Jefe / tutor: facilitando el *feedback* oportuno sobre el trabajo realizado y su contribución –o no– al éxito de los objetivos.
4. Jefe / consejero: a partir de una demanda del empleado, primero escucharlo y luego, si es posible, brindarle apoyo frente a sus problemas personales.

En la obra *Personnel Management* (Cole, 1997: 320-321) se da la siguiente definición de *coaching*: entrenamiento gerencial –individual o grupal– caracterizado por un entrenamiento en la tarea (*on the job*), acompañado por una evaluación continua y apoyo y consejo personales. El *coaching* hace referencia a entrenamientos intensivos dirigidos a una o varias personas, por parte de otra cuyas capacidades son indiscutidas. En cuanto a la figura del *coach*, Cole dice que debe ser una persona con altas capacidades, probadas ante sí mismo, ante sus pares y públicamente. El autor hace una clasificación interesante de los diversos tipos de *coaching*, a partir de las características de la/s persona/s que recibe/n el entrenamiento. Dicha clasificación es, sintéticamente, la siguiente:

1. *Poner manos a la obra*: un instructor de nivel inicial –sin mucha experiencia como coach pero que conoce bien la tarea– trabaja con personas sin experiencia o aprendices de cualquier especialidad. El aprendizaje se realiza en conjunto: uno gana experiencia como coach y los otros se preparan para asumir sus puestos de trabajo.
2. *Dejar hacer*: un instructor con alto desarrollo ayuda a aprendices con experiencia, guiándolos en su accionar.
3. *Dar soporte*: los aprendices con experiencia utilizan un “paquete flexible” de aprendizaje; es decir, ellos deciden cómo y cuándo solicitar ayuda a su *coach*.

4. *Ser un referente*: es un proceso de ayuda y guía para que los aprendices desarrollen competencias específicas.

El autor dice, a su vez, que el coaching de tipo 2 –“dejar hacer”– y el de tipo 4 –“ser un referente”– son los más frecuentes, y que este último se transforma muchas veces en un programa de *mentoring*. Dado que usualmente los gerentes necesitan desarrollarse en aspectos específicos –especialmente competencias requeridas por su trabajo–, una persona con mayor trayectoria y antigüedad puede ayudarlos a construir confianza y mejorar sus capacidades en el sentido deseado.

En un apretado resumen de los autores mencionados, se pueden extraer tres grandes líneas de acción para lograr el desarrollo de competencias:

- Coaching (Cole, 1997: 320-321; Carbó Ponce, 2000: 61).
- Actividades de aprendizaje con una estructura diferente a la utilizada habitualmente (Spencer & Spencer, 1993: 290).
- Guías para el autodesarrollo (Spencer & Spencer, 1993: 295).

Conclusiones sobre el marco teórico

Como se ha visto en el presente capítulo, el análisis del marco teórico que comprende la temática de esta tesis lo hemos dividido en ejes temáticos: *Empleabilidad y Economía*, *Empleabilidad y Educación*, y *Competencias*.

Empleabilidad y Economía

La empleabilidad de las personas es un tema que afecta al mundo entero y, a su vez, es un concepto de reciente utilización y análisis¹¹, ya que los estudios al respecto, mayoritariamente, comienzan durante el siglo XX.

El concepto de empleabilidad, según autores como Rifkin y Perilleux, se relaciona con la necesidad planteada en cuanto a la movilidad de los empleados, en especial de los calificados (como los profesionales). Este enfoque se puede relacionar, de algún modo, con la temática de competencias, ya que algunos tendrán, como competencia, una característica que suele denominarse *cosmopolitismo*.

Como surge del análisis de estos autores, la empleabilidad de las personas deviene de varios elementos o conceptos que se podrían resumir en cuatro factores, algunos de los cuales han sido mencionados de manera expresa en este capítulo, y otros de manera tangencial:

1. Los conocimientos. Éstos podrán ser adquiridos a través de estudios formales, la experiencia laboral, o estudios informales.
2. La personalidad más adecuada para desempeñar exitosamente un determinado puesto de trabajo (competencias).
3. La actitud de búsqueda.
4. El mercado.

Los diversos puntos mencionados han sido tratados de diversa manera y con disímil extensión o profundidad por los diversos autores que se han ocupado de la temática del empleo en general. Por ejemplo, sobre la actitud para la búsqueda hace referencia un autor argentino,

¹¹ Según la Real Academia Española (www.rae.es), el término *empleo* se encuentra en los diccionarios de la lengua a partir del año 1732.

Gabriel Kessler, y la incidencia del mercado en la empleabilidad es tratada de manera particular por el francés Demazière.

Para el trabajo a realizar nos centraremos en el segundo aspecto señalado (*personalidad más adecuada*), que en la concepción más moderna se denomina *competencias*.

Las organizaciones seleccionan personas que se adecuen al puesto a cubrir, y los requisitos planteados se expresan en dos grandes grupos:

1. Conocimientos.
2. Competencias.

En el desempeño de una persona, ya sea en la actividad independiente como en relación de dependencia dentro de una organización, existe una conjunción entre los conocimientos y las competencias, donde los primeros deben verificarse pero la “diferencia” que permitirá un desempeño superior estará determinada por estas últimas.

Según se desprende de los antecedentes en la materia, la empleabilidad de las personas constituye una temática de relevancia que es objeto de preocupación a nivel mundial. Pero existe al respecto un déficit en la situación actual, dado que a uno de los factores que determinan la empleabilidad de las personas –las competencias–, que tiene preponderancia tanto en el momento de la selección de personas como en situaciones de despido, al igual que en la actuación de los profesionales independientes, no se le da la importancia adecuada o, en caso que se lo considere de algún modo, esto se hace de una manera intuitiva.

Empleabilidad y Educación

La relación de la empleabilidad con la educación es tratada por muchos autores. Hace más de cien años ya se debatía sobre la organización de la escuela secundaria y su contribución –o no– a la integración efectiva de los alumnos al ámbito laboral.

En un trabajo reciente, Alicia Calvo hace referencia al nuevo paradigma tecnológico-económico, mencionando la necesidad de mano de obra polivalente y la incidencia de las *calificaciones intermedias*. De esta manera, entendemos que, en forma indirecta, aborda el tema de los conocimientos y las competencias.

Marta Panaia dice, en las conclusiones de un trabajo de su autoría, que *el proceso de inserción laboral no se encuadra en la transición de la universidad al trabajo, sino en la puesta en práctica del trabajo, y condiciona no sólo los modelos de inserción, sino la trayectoria futura*. Se podría inferir de esta última parte una cierta referencia a competencias, al mencionarse “la puesta en práctica del trabajo”.

Beccaría y López sostienen que la desocupación afecta en especial a los estratos socioeconómicos más bajos, donde se concentra la reducción del empleo, y deja entrever que las habilidades que pueden ofrecer en el mercado de trabajo los hijos de familias de mayores recursos son superiores a las de jóvenes procedentes de estratos de menores ingresos, creándose desigualdades de todo tipo. Quizá se podrá interpretar, también, que los autores se refieren en este punto a las competencias que unos poseen y de las cuales otros carecen, como resultado de un desequilibrio económico-social.

El análisis expuesto sobre el trabajo de Beccaría y López es la referencia más cercana encontrada, hasta aquí, al tema de nuestro trabajo, que se propone establecer conexiones entre la empleabilidad de los profesionales y las competencias. Si bien el trabajo de estos autores se

relaciona con conocimientos, se infiere la importancia de las competencias dentro del análisis por ellos realizado.

En otros estudios, donde aparentemente se trata un tema no relacionado directamente con el que abordamos en el presente trabajo, Vicente Galli y Ricardo Malfe analizan las distintas implicancias que el desempleo acarrea en materia de salud, tanto física como mental, y que afectan la empleabilidad de las personas, no sólo de las desocupadas sino también de aquellas que tienen empleo. En algunos casos en que la salud afecta aspectos de la personalidad de los individuos, de algún modo podría inferirse que los autores se refieren a competencias.

Beccaría, al describir el panorama laboral argentino, establece una relación con el tema que nos ocupa al hablar de “autoestima y salud mental”, considerando, desde nuestra perspectiva, que la autoestima se relaciona con la temática de este trabajo, pero no así el concepto de salud mental.

Narodowsky, en un trabajo orientado a la educación inicial y secundaria, rescata el concepto de *educabilidad* que, “estando de moda”, no es nuevo y se relaciona, desde varios puntos de vista, con la temática de competencias. Si la persona no posee educabilidad no podrá desarrollar competencias. Por otra parte, los aspectos psicológicos y emocionales de los individuos tienen que ver también con la temática de competencias.

Evers *et al.* exponen las habilidades y competencias que los estudiantes requieren para acceder a los puestos de trabajo, detallando cuáles colegios y universidades las “cultivan”. Para estos autores el desarrollo de las competencias debería realizarse en el momento en que la persona cursa sus estudios superiores, cuando –además– “son necesarias para sobrevivir”. Entre los caminos que mencionan, se cuentan: *hacer malabarismos para asistir a todas las clases, estudiar para los exámenes, practicar deportes y, también, durante el tiempo dedicado a recreación*, y así lo explican para los diferentes grupos de competencias mencionadas en la obra. Sin embargo –puntualizan–, existe aún una disparidad entre las habilidades desarrolladas por los colegios y las habilidades esenciales que son necesarias en los dinámicos entornos laborales. Por su parte, el español Zabalza, en un trabajo del año 2006, propone incluir el desarrollo de competencias en los contenidos formativos universitarios.

Competencias

Existe en diversos medios, aun en los académicos, una profunda confusión sobre conceptos que, siendo parecidos, significan cosas muy diferentes: las *competencias laborales* y las *competencias conductuales*.

El término competencia hace referencia a las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. En las organizaciones se consideran, en la gestión de los recursos humanos, ya sea bajo el nombre de competencias -para los que utilizan esta metodología- o bajo el nombre más universal de características de personalidad.

En el caso de las empresas que han implementado un modelo de *Gestión por Competencias*, es importante tener en cuenta que se trata de una metodología de management, una manera de “manejar” los recursos humanos de una organización para lograr alinearlos a la estrategia de negocios. Cuando esta modelización se hace correctamente es beneficiosa, al mismo tiempo, tanto para la empresa como para sus empleados.

La Organización Internacional del Trabajo impulsa a nivel mundial una serie de programas tendientes a lograr la Certificación en *competencias laborales* de personas que no poseen un título o certificado que permita acreditar un conocimiento o especialidad determinado. Estos

programas de certificación son impulsados, a su vez, desde los gobiernos de los respectivos países.

La mayoría de las definiciones de competencias laborales plantean una mezcla de conceptos necesarios para desempeñar adecuadamente un puesto de trabajo: conocimientos específicos y habilidades necesarias para un desempeño adecuado.

Las competencias laborales se relacionan con oficios y por extensión se aplican a profesiones de tipo universitario, y en algunos países se han aplicado en relación con el sistema educativo formal. Más allá del nivel educacional que abarque, en nuestra opinión, la principal diferencia entre competencias laborales y la Gestión por Competencias radica en el propósito con que cada una de ellas fue concebida (una para certificar capacidades de los trabajadores, otra como modelo de gestión para las organizaciones).

En la práctica, tanto académica como profesional, a las denominadas “competencias conductuales” se las denomina simplemente “competencias”, sin aditamento alguno, y a las que se definieron en la OIT, “competencias laborales”.

Es decir que respecto del concepto de competencias existen dos definiciones relevantes: la que se origina en la OIT y la que se utiliza en modelos de management –las competencias conductuales–. Éstas serán las consideradas en este trabajo.

Los estudios e investigaciones sobre competencias en las organizaciones se basan en los trabajos de David McClelland (*Human Motivation*, obra original de 1987, y otros posteriores). Entre los principales exponentes sobre la temática de competencias –seguidores de McClelland– se puede distinguir a los norteamericanos Spencer & Spencer, que definen competencia como *una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación*. El trabajo de estos autores aporta un esquema completo sobre cómo implantar, en una organización, un modelo de competencias. Otro exponente muy reconocido es la profesora francesa Claude Levy-Leboyer.

La metodología de Gestión por Competencias ha sido expuesta con detalle en este capítulo porque, por un lado, su puesta en práctica tiene una serie de aristas no siempre sencillas de comprender en una rápida lectura, y además porque el foco de la investigación realizada fue puesto en la temática de competencias. Para explicar y/o fundamentar cada una de las preguntas que se incluyeron en la investigación se requería, previamente, realizar un análisis profundo de esta metodología.

INTEGRACIÓN DE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS EN UN ESQUEMA DE APLICACIÓN

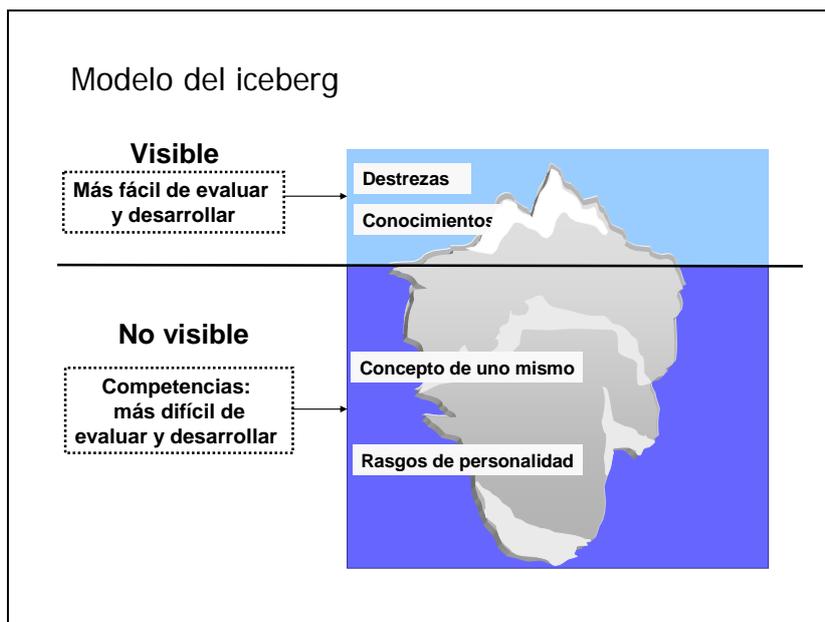
Hemos incluido este capítulo a modo de resumen del marco teórico. Sin embargo, es algo más que un resumen: es la integración de todos los conceptos teóricos en un marco de aplicación práctica de un modelo de competencias en el marco de las organizaciones. Como se planteaba en la Introducción, si bien nuestro foco de estudio es la empleabilidad de los profesionales, para ello se han estudiado los métodos de trabajo de las organizaciones. Es decir, la investigación realizada se centró en las organizaciones que emplean profesionales y en sus métodos de trabajo.

El marco teórico, así como este esquema de aplicación, fueron considerados para la preparación de la encuesta que fuera administrada a las organizaciones participantes en el trabajo de campo.

Modelo de Gestión por Competencias

La temática de competencias se comienza a conocer a partir de los estudios de David McClelland plasmados en su libro *Human Motivation*, cuya primera edición es del año 1987, que luego fueron continuados por él mismo y otros autores –algunos ya mencionados en el capítulo anterior–. Sin embargo, fue la obra de los autores Spencer & Spencer la que ha aportado mayor detalle sobre la metodología de Gestión por Competencias, ofreciendo la siguiente definición: *competencia es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación.*

Ellos introducen el “Modelo del iceberg”, donde muy gráficamente dividen las capacidades de una persona en dos grandes grupos: las más fáciles de detectar y desarrollar, como las destrezas y los conocimientos, y las más difíciles de identificar y –luego– desarrollar, como el concepto de uno mismo, las actitudes y los valores, y el núcleo mismo de la personalidad, las competencias.



Continuando con la obra mencionada, vemos allí que las competencias son, en definitiva, características fundamentales del individuo e indican *formas de comportamiento o de pensar, que generalizan diferentes situaciones y duran un largo período* (muchas veces, toda la vida).

Todas las personas tienen un conjunto de competencias y de conocimientos. Las competencias pueden ser adquiridas o innatas, y definen el perfil de cada persona respecto de las actividades que podría realizar. Cabe aclarar que no es objeto de la Gestión por Competencias estudiar exhaustivamente el perfil físico, psicológico o emocional de los distintos individuos: solamente interesan aquellas características que hagan eficaces a las personas dentro de una organización.

En base a la teoría explicada en párrafos anteriores y a la experiencia profesional de más de 15 de años trabajando en la implantación de modelos de Gestión por Competencias es que se ha elaborado este capítulo.

El término *competencia* hace referencia a características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Cada puesto de trabajo puede tener diferentes características en empresas y/o mercados distintos.

Si bien los modelos de *management* en relación con competencias hacen referencia, en todos los casos, a las denominadas *competencias conductuales*, existen autores y profesionales del área que confunden la temática englobando bajo el nombre de competencias tanto a éstas como a los conocimientos. Si bien puede decirse que los conocimientos son competencias técnicas y las competencias conductuales son competencias de gestión, cuando queramos referirnos a conocimientos usaremos sólo este término: conocimientos. La importancia de esta distinción radica en que el tratamiento posterior de las diversas capacidades será diferente, ya sea que se trate de un conocimiento o de una competencia.



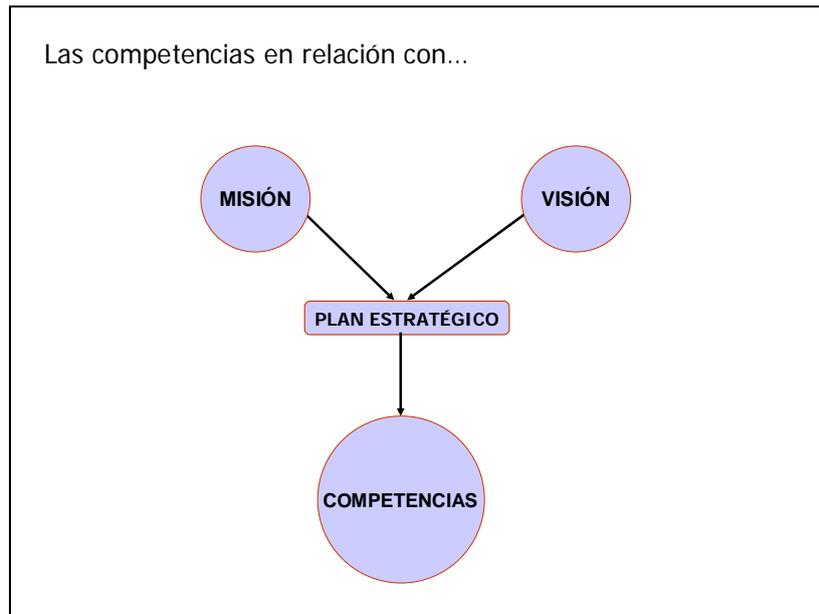
Este trabajo se refiere a las personas en ámbitos laborales, y desde esta perspectiva se tratan los diferentes temas. En nuestra opinión, los conocimientos –que son más fáciles de detectar o evaluar que las competencias– constituyen la base sobre la cual se puede aplicar un modelo de competencias. ¿Por qué? Veamos un ejemplo: si se está realizando una selección, lo más sencillo será evaluar los conocimientos de la persona que se postula, los cuales –por otra parte– suelen ser excluyentes en un proceso de búsqueda; por lo tanto, se sugiere comenzar el proceso de evaluación *por lo más fácil de evaluar y que es, a su vez, excluyente: los conocimientos requeridos*. De este modo los candidatos que posean los conocimientos excluyentes serían a continuación evaluados en sus competencias o características más profundas.

Es importante destacar que si bien los conocimientos son necesarios, se debe tener en cuenta que el desempeño superior se alcanza a través de las competencias. Son éstas las que lo permiten.

Las competencias difieren según la especialidad y el nivel de los colaboradores dentro de la organización. Una misma competencia, como por ejemplo *Liderazgo*, puede ser requerida para jóvenes profesionales y, al mismo tiempo, para los máximos ejecutivos, pero tener diferente importancia (grado) en un nivel respecto del otro. También puede ocurrir –con la competencia *Capacidad de aprendizaje*, por ejemplo– que sea definida como una competencia para niveles iniciales y no incluirse en los niveles de dirección.

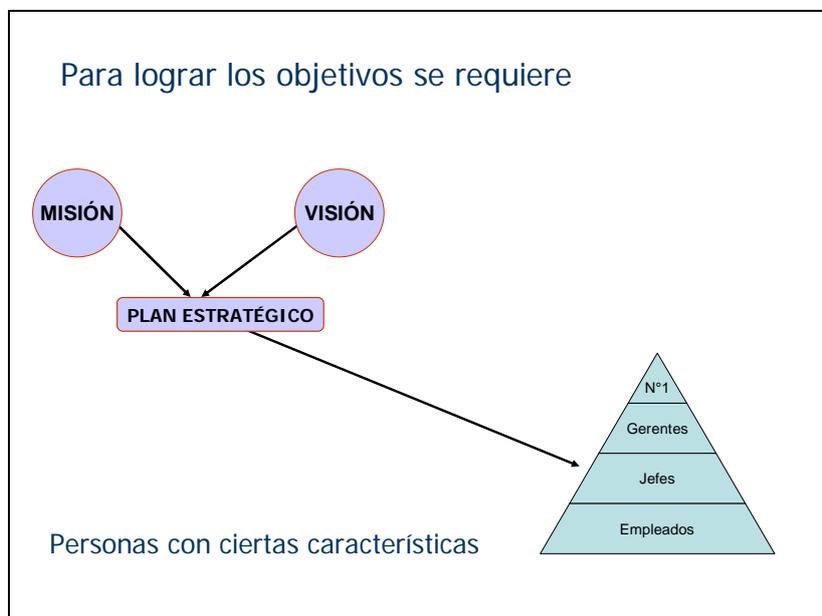
Para la implantación de modelos de competencias existen diversos caminos, algunos ya dejados de lado al ser superados por nuevas tendencias. La mayoría de los especialistas de los denominados países desarrollados, donde estos métodos de trabajo fueron utilizados inicialmente, trabajan de manera similar al esquema que se presenta en esta sección de nuestro trabajo. En todos los casos se parte de la definición estratégica que cada organización posea, su Misión y Visión.

Para definir un modelo de competencias se utiliza toda la información estratégica disponible de la organización: su Misión y Visión, planes estratégicos, mediciones de cultura y todo el material existente que tenga relación con la estrategia. Si la información disponible no fuese suficiente, se deberá partir de la definición de la estrategia. No es aconsejable definir un modelo de competencias que no contemple la estrategia o utilizando información desactualizada –por ejemplo, planes estratégicos que han sido dejados de lado–.



Para alcanzar estos objetivos (Misión y Visión) cada organización necesita determinadas características de su personal que varían de un mercado a otro, de una actividad a otra.

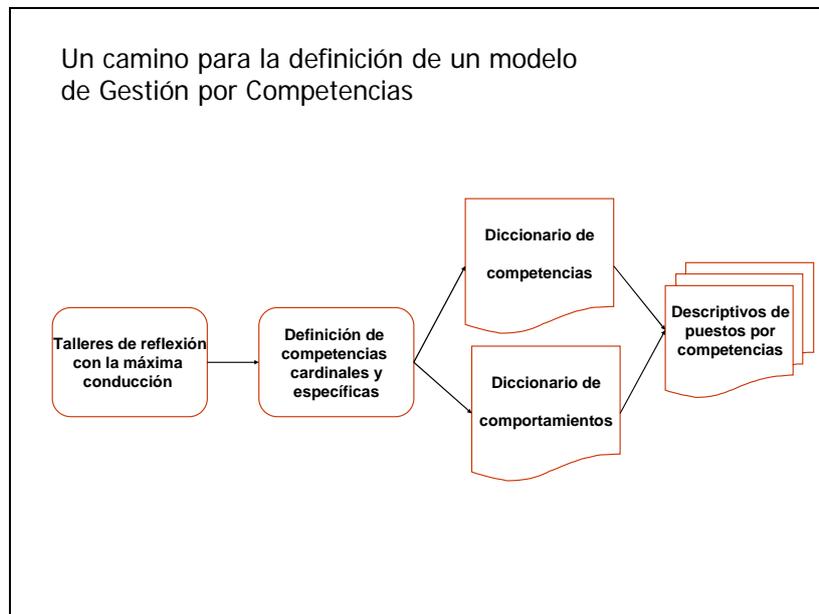
Un modelo de Gestión por Competencias debe partir de la definición de la Misión, la Visión y el Plan Estratégico de la organización donde se implantará, pudiendo ésta ser de cualquier tipo, desde una empresa comercial o industrial hasta una ONG o un ente gubernamental. La temática se inscribe dentro de Administración y se relaciona con organizaciones.



Como hemos visto, en Gestión por Competencias estas “características de las personas” a las que nos referimos se denominan *competencias*, y su definición refiere a *características de personalidad, devenidas en comportamientos*, en relación con un estándar superior de desempeño.

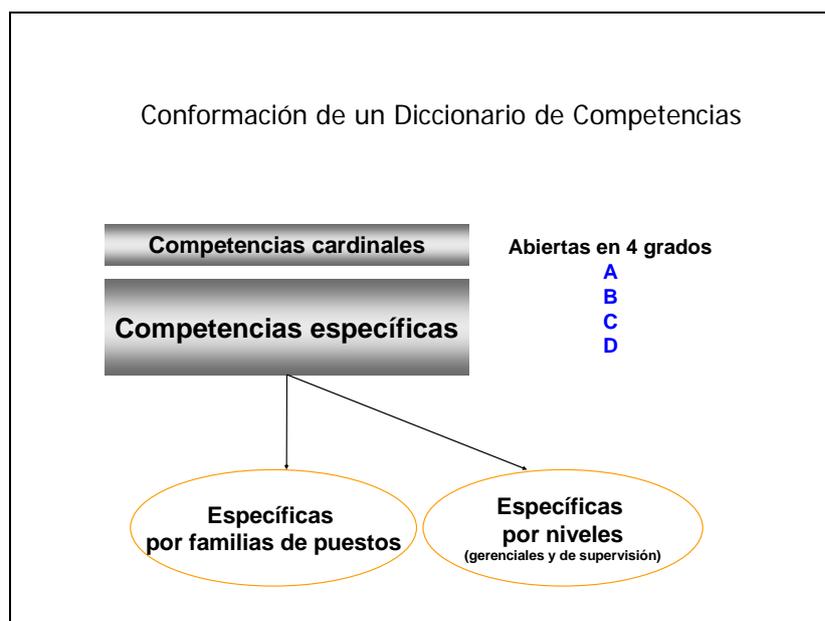
A partir de los comportamientos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos (Misión, Visión y Plan Estratégico) se define el modelo de competencias.

El paso siguiente será involucrar a los directivos de la organización en la definición del modelo.



Las competencias, definidas en función de la estrategia de cada organización, se clasifican en:

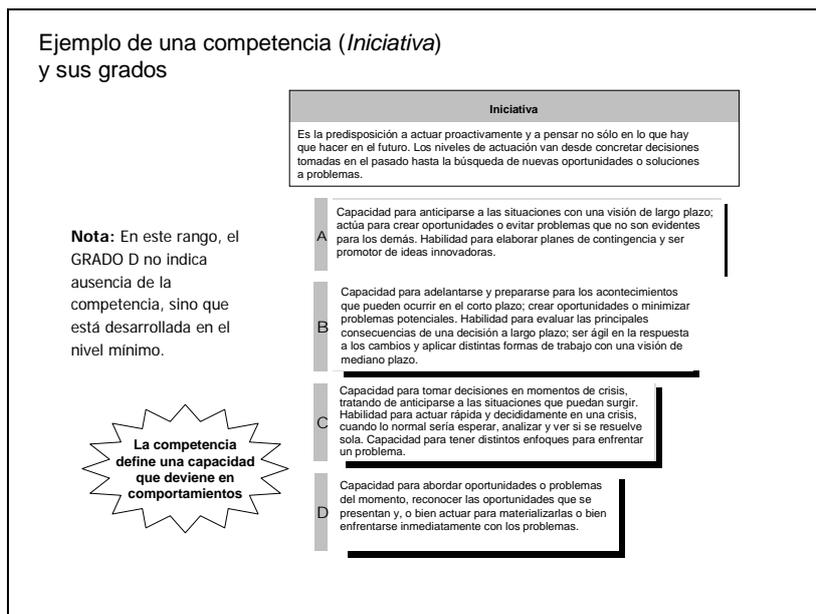
- *Competencias cardinales*: aquellas que deberán poseer todos los integrantes de la organización.
- *Competencias específicas*: para ciertos colectivos de personas, con un corte vertical, por área y, adicionalmente, con un corte horizontal, por funciones. Usualmente se combinan ambos colectivos.



Si bien, en los primeros tiempos de la metodología, para la definición de competencias se partía del estudio de ciertos referentes dentro de la organización, esto fue dejado de lado al comprobarse que se transfería a los modelos de competencias no sólo las virtudes de estos

referentes, sino también algunas características no convenientes. Asimismo, el sentido común indicó otros cambios, tales como la simplificación de las definiciones de modelos, para asegurar su puesta en marcha y posterior vigencia.

En los descriptivos de puestos, las competencias se indican con su nombre y grado o nivel. La definición de las competencias, así como su apertura en grados, se encuentran en el documento denominado *Diccionario o Catálogo de Competencias*, confeccionado a medida de cada organización. El gráfico “Ejemplo de una competencia y sus grados” sólo tiene el propósito de mostrar el formato de una competencia y su apertura en grados o niveles. La explicación de cómo se hace la apertura en grados se puede visualizar más claramente en el gráfico siguiente “Iniciativa. Grados”.



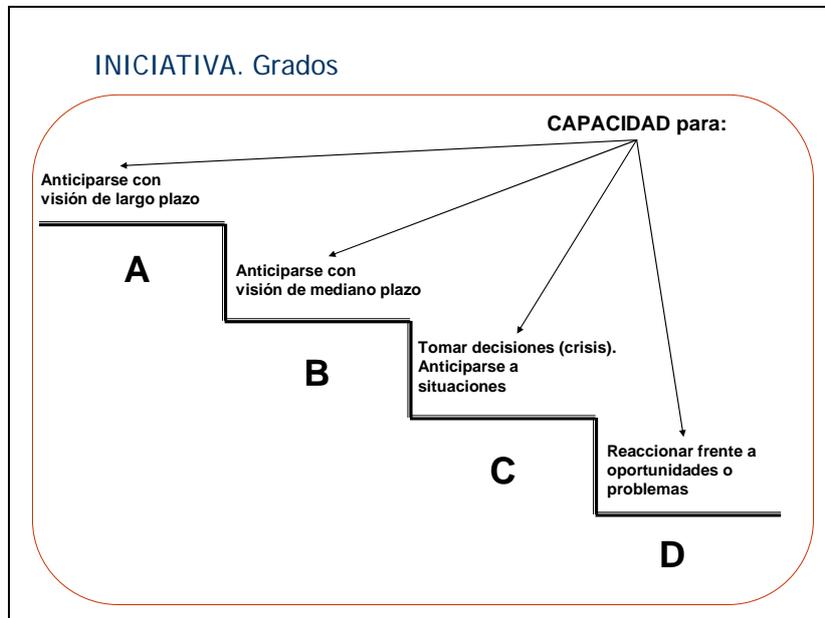
Es importante remarcar cómo se define una competencia, ya que con alguna frecuencia puede verse a organizaciones que trabajan de manera equivocada, quizá como producto de incorrectas definiciones del modelo. Si los distintos niveles se definen sólo con una palabra (por ejemplo, “grado A como un nivel *excelente* de la competencia”), sin una definición del grado y sin los ejemplos de comportamientos observables, no se dispone de un modelo de competencias.

Para todos aquellos que no estén familiarizados con estos temas, queremos precisar una vez más qué es una competencia y la importancia de su apertura en grados. En una primera instancia y frente a una pregunta concreta, cualquier futuro jefe dirá que *desea que su colaborador posea la máxima iniciativa o iniciativa alta o en grado alto*. Frente a una repregunta sobre el grado de decisión que el empleado poseerá, casi con certeza el futuro jefe añadirá que el colaborador debe tener iniciativa dentro de las pautas establecidas, es decir, cumpliendo las directivas recibidas. Por lo tanto, la iniciativa tiene un límite de referencia.

Para comprender mejor este concepto se sugiere analizar el gráfico incluido a continuación. De la competencia *Iniciativa* hemos tomado los conceptos fundamentales, donde el grado A nos remite a una capacidad para anticiparse a situaciones con una visión de largo plazo. En un análisis simple se podría decir que la misma sería requerida por un nivel gerencial de alto nivel. El grado B implica capacidad para anticiparse con visión de mediano plazo, quizá requerida para un nivel gerencial (no de primer nivel), y a continuación se pueden ver los grados menores de la competencia, los denominados C y D. Allí se pueden identificar dos tipos de capacidades que pueden ser las requeridas para un supervisor y un empleado, vendedor, operario calificado, etc. El grado D, que en una primera instancia pareciera que es “bajo”, como puede apreciarse

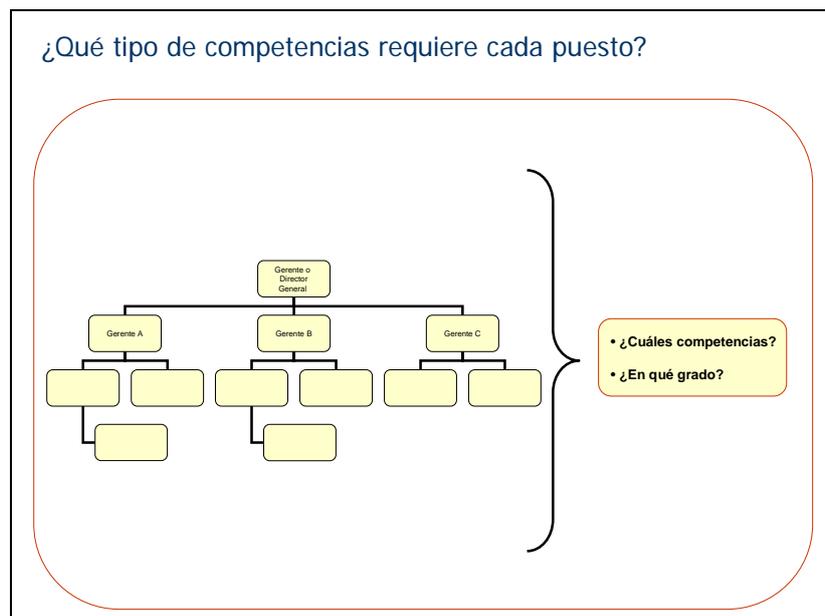
nos está reflejando un tipo de capacidad que puede ser la óptima para muchos puestos de trabajo: la de reaccionar frente a oportunidades o problemas.

En función del mencionado Diccionario de Competencias se definen, luego, ejemplos de comportamientos observables referidos a las diversas competencias del modelo, compilados en un documento que se denomina *Diccionario de Comportamientos* y que también se prepara a medida de cada organización.

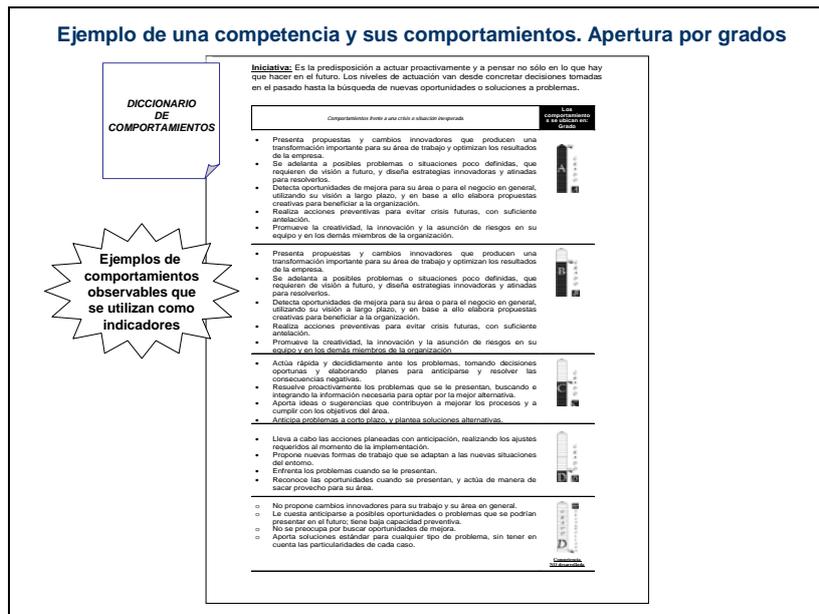


En el gráfico precedente se muestra el ejemplo de definición de una competencia y los comportamientos asociados. En todos los casos será necesaria la definición de aquellos comportamientos por los cuales se evidencia que la competencia no está desarrollada.

Una vez que se han definido las competencias junto con sus niveles o grados, se realiza la asignación de competencias a puestos. Como es fácil apreciar, el análisis realizado en párrafos anteriores será definitorio a la hora de hacerlo.



De acuerdo a la experiencia práctica, es conveniente la preparación por separado de los dos documentos que hemos visto: uno referido específicamente a las competencias, con su definición y apertura en grados (Diccionario de Competencias), y el Catálogo o Diccionario de Comportamientos. En este último se preparan, como mínimo, cinco ejemplos de comportamientos por cada grado. Estos “ejemplos” son conductas observables que se utilizan para “medir” las competencias. El gráfico “Ejemplo de una competencia y sus comportamientos. Apertura por grados” sólo tiene el propósito de mostrar el formato de un *Diccionario de comportamientos*. Los ejemplos de comportamientos se pueden visualizar más claramente en el gráfico siguiente “¿Cómo se “mide” una competencia? Indicadores”.

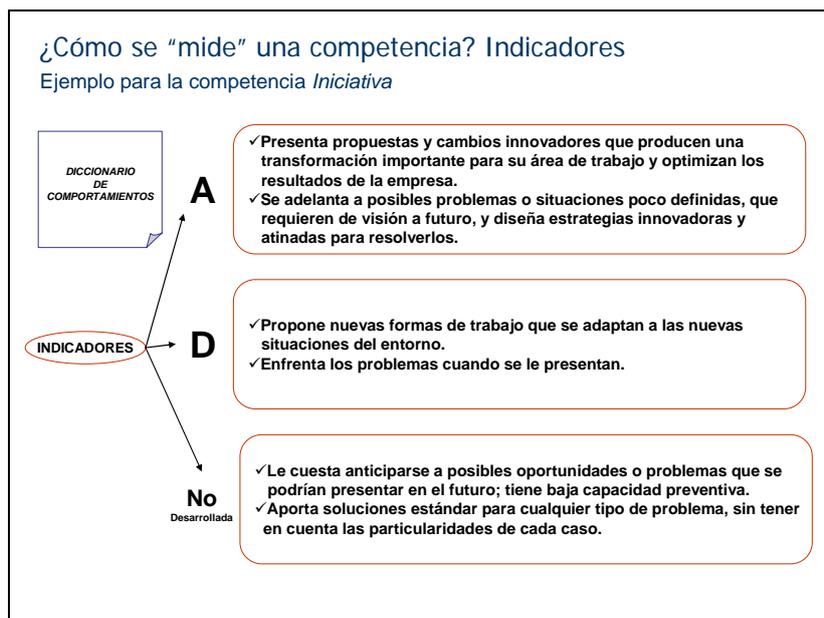


La existencia de dos documentos se fundamenta en lo siguiente:

- Las competencias definen las características de personalidad (capacidad para hacer las cosas de una determinada manera) que un puesto requiere para ser desempeñado exitosamente o con una performance superior; por ello en los descriptivos de puestos se indican las competencias así como las otras capacidades (conocimientos) que los puestos requieren: estudios formales, conocimientos especiales, experiencia para ocupar el puesto, etc.
- Los comportamientos son indicadores que permiten la medición de las competencias.

El Diccionario de Comportamientos será el documento que usará tanto el especialista de Recursos Humanos o Capital Humano como el cliente interno para evaluar competencias en los distintos subsistemas de Recursos Humanos. Utilizando un lenguaje simple, podríamos decir que los comportamientos o conductas observables son los indicadores a utilizar para evaluar o medir competencias.

Para comprender mejor este concepto se sugiere la lectura del gráfico siguiente.



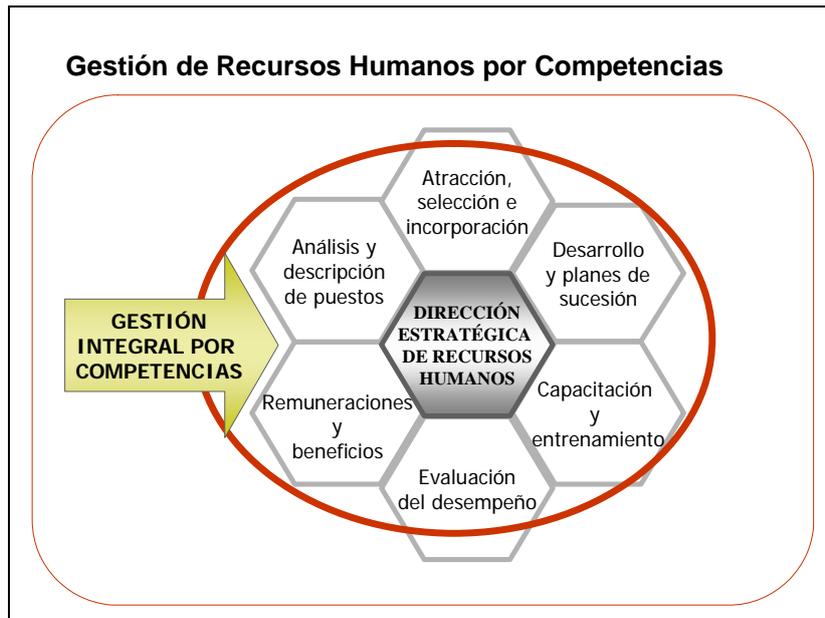
En resumen, los pasos necesarios para implantar un sistema de Gestión por Competencias son:

- Definición (o revisión) de la Visión y Misión de la organización.
- Definición de las competencias requeridas –tanto cardinales como específicas–, con la participación de la máxima dirección de la compañía.
- Confeción de los documentos necesarios: Diccionario de Competencias y Diccionario de Comportamientos.
- Asignación de competencias (en sus diversos grados o niveles) a los diferentes puestos de la organización.
- Determinación de brechas entre las competencias definidas por el modelo y las que poseen los integrantes de la organización.

Diseño de los procesos o subsistemas de Recursos Humanos por competencias

Selección, Desempeño y Desarrollo son los tres pilares importantes de la metodología.

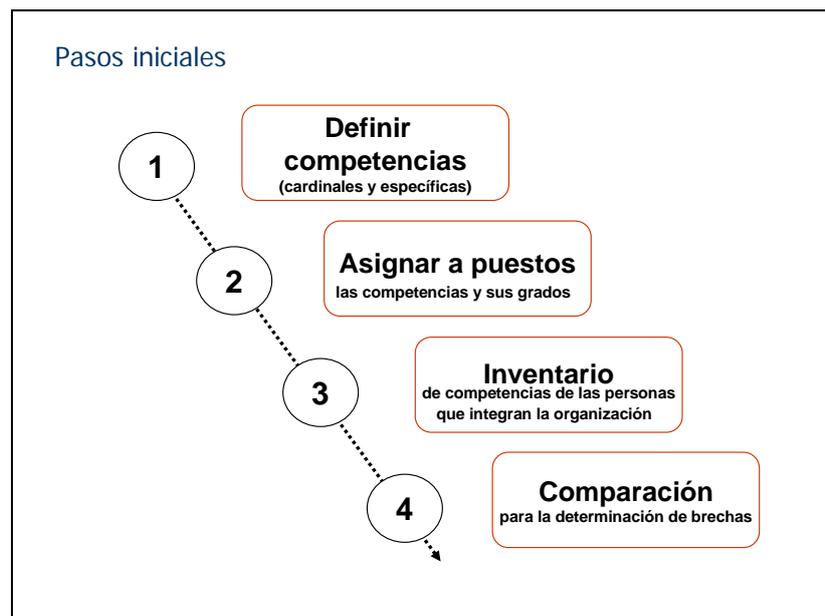
Es importante señalar que cuando se implanta un programa integral o modelo de Gestión de Recursos Humanos por Competencias éste afecta –o se relaciona– con los distintos subsistemas de Recursos Humanos.



El proceso necesario para la implantación del modelo implica ciertos pasos iniciales. En principio, la definición de las competencias que integrarán el modelo –como ya se ha explicado, junto con su apertura en grados–. A continuación se deben asignar estas competencias y sus grados a los diferentes puestos.

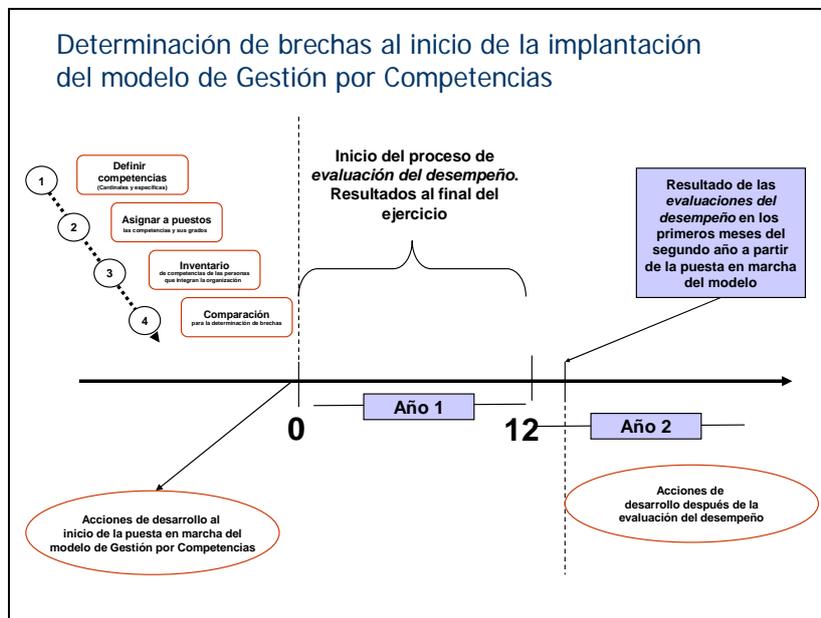
Una vez que se han cumplimentado estos pasos, se sugiere “realizar un inventario del grado de desarrollo de las competencias” referido a todos los colaboradores de la organización. A este paso lo denominamos “Inventario”. El propósito del mismo es determinar, por comparación (inventario versus las competencias asignadas a cada puesto), las brechas existentes entre las competencias de los colaboradores y las que son requeridas para cada función.

Esta determinación de brechas se realiza con un único propósito: diseñar acciones de desarrollo a la mayor brevedad posible.



Para que se comprenda adecuadamente la importancia de la determinación de brechas al inicio de la implantación del modelo, se sugiere analizar el gráfico siguiente.

Sobre la izquierda se ven los cuatro pasos iniciales. Si los mismos se realizan, de manera inmediata se puede comenzar con las acciones de desarrollo de competencias orientadas a eliminar o reducir las brechas detectadas en el paso 4 (ver gráfico anterior)

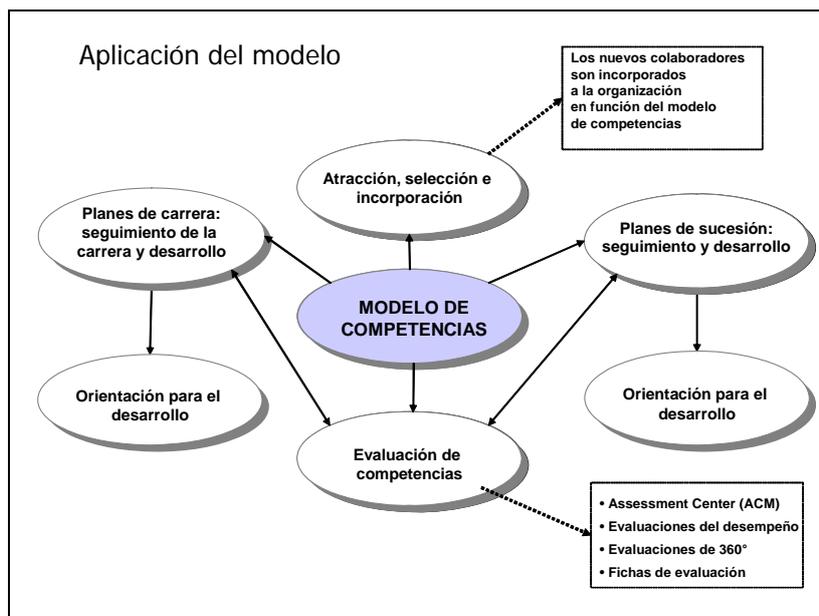


Luego de definido el modelo, se inician los procesos de evaluación del desempeño, cuyos resultados estarán disponibles al final del período evaluado (en este ejemplo, luego de 12 meses). Una vez finalizado el proceso de evaluación, se estará en condiciones de realizar acciones de desarrollo de competencias.

Aplicación del modelo

Cuando el modelo de Gestión por Competencias esté funcionando, en primera instancia se debería lograr que no ingresen a la organización personas que no posean las competencias requeridas en el grado indicado, según el puesto de trabajo a ocupar.

Por otro lado, el seguimiento de la carrera de los colaboradores, con acompañamiento y orientación profesional para el desarrollo de sus competencias, permite a la organización confeccionar los planes de sucesión en puestos clave.



El subsistema de Desempeño (evaluación) provee información sobre el grado de desarrollo de las competencias en las personas y su adecuación, o no, al puesto que ocupan.

Para conocer la *adecuación persona-puesto* se dispone de diferentes instancias y herramientas. Las más utilizadas son:

5. *Evaluación del desempeño*. En ocasión de la evaluación del desempeño –anual, o con cualquier otra frecuencia–, que puede combinarse con la fijación de objetivos, es altamente recomendable incluir una instancia de evaluación de competencias, con tres miradas: la del propio individuo (autoevaluación), la del jefe, y la del jefe del jefe.
6. *Feedback 360 o Evaluación de 360°*. A través de una consulta a distintos niveles de la organización –y, en ocasiones, a personas externas a la misma, como clientes o proveedores– se aportan distintas miradas sobre el evaluado. Se incluye la propia del individuo (autoevaluación), y la de sus superiores, pares y subordinados.
7. *Feedback 180 o Evaluación de 180°*. Es una versión reducida de la anterior, que se aplica en aquellos casos en que no se desea que los subordinados participen de la evaluación, o en organizaciones donde no existe un nivel superior claramente delimitado del resto de los integrantes (por ejemplo, firmas profesionales o empresas con varios socios). A través de una consulta a distintos niveles de la organización –y, en ocasiones, a personas externas a la misma, como clientes o proveedores– se aportan distintas miradas sobre el evaluado.
8. *Assessment Center Method (ACM)*. Evaluaciones específicas de competencias que se realizan en diferentes momentos, para conocer el grado de desarrollo de competencias de las personas en la instancia de implementación de Gestión por Competencias o en otros momentos de la administración del modelo en los que se desea evaluar competencias, ya sea para tomar acciones de desarrollo o bien para la elección de personas a fin de integrar planes de sucesión o de carrera.
9. *Entrevista por Incidentes Críticos (BEI, sigla que corresponde a la expresión inglesa “Behavioral Event Interview”)*. Se trata de un tipo especial de entrevista donde se exploran, como su nombre lo indica, los incidentes críticos vividos por la persona evaluada, tanto positivos como negativos, conjuntamente con sus competencias.

10. *Fichas de evaluación.* Documentos prediseñados que, en base al modelo de competencias, permiten determinar los grados resultantes (de cada competencia) cuando la observación de comportamientos presente a éstos en diferentes grados o niveles en simultáneo.

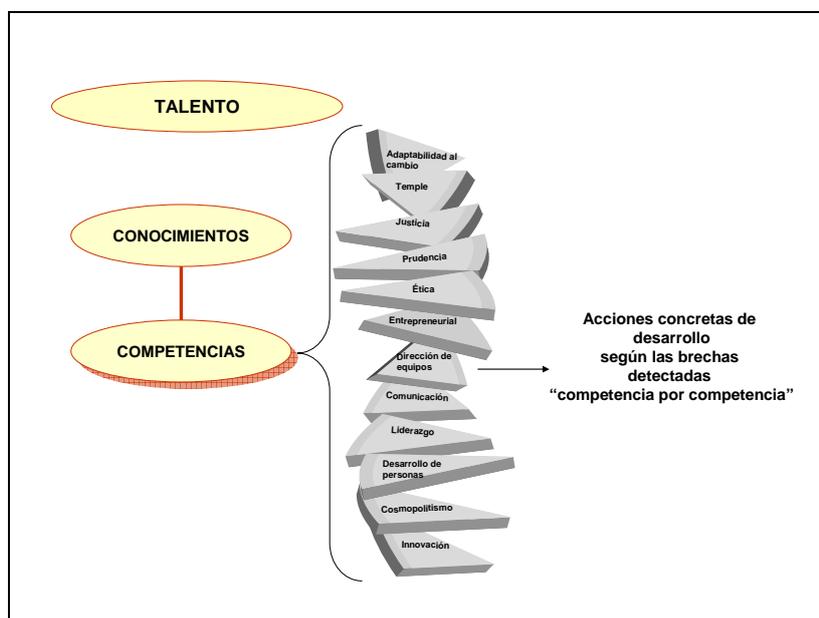
Talento y competencias

Las palabras *talento* y *competencias* tienen en la literatura de management un uso diverso, del mismo modo que en la vida cotidiana de las personas. Nos hemos referido a este término en la Introducción del presente trabajo. Dado que ambas producen confusión, expresamos a continuación nuestra opinión al respecto.

Para tener talento o un desempeño superior en un puesto de trabajo es necesario contar con dos tipos de capacidades, los conocimientos y las competencias. No obstante, es preciso señalar que serán estas últimas las que determinarán el desempeño exitoso o superior. Los conocimientos deben estar, pero por sí solos son insuficientes.

En el gráfico que se muestra a continuación hemos supuesto una serie de competencias para desempeñar con éxito la posición de CEO¹² o número uno de una organización. Desde ya, es posible reemplazar estas competencias por otras, según el puesto de trabajo que se tome para el análisis.

Es importante tener en cuenta, además, que si nos quedamos sólo con el concepto de talento, podemos percibirlo como algo fuera de nuestro alcance, o abstracto, sin relación con lo que uno mismo es. Si lo abrimos en conceptos, se simplifica, ya que analizado por partes resulta más concreto, comprensible y, por ende, alcanzable.



Los distintos subsistemas de Recursos Humanos basados en competencias

Análisis y descripción de puestos

Cuando una empresa desee implementar un esquema de Gestión por Competencias, el primer paso que deberá encarar –una vez definidas las competencias– es la descripción de puestos por

¹² Chief executive officer.

competencias. Es la piedra fundamental, ya que a partir de esta descripción es posible implementar todos los demás procesos de Recursos Humanos.

En los descriptivos de puestos se indican las competencias determinadas para cada posición, así como las otras capacidades que los puestos requieren (estudios formales, conocimientos especiales, experiencia necesaria, etc.).

Descriptivos de puestos: competencias

Nombre de la competencia	Grado A	Grado B	Grado C	Grado D
Competencia cardinales				
Orientación al cliente interno y externo		X		
Orientación a los resultados		X		
Calidad de trabajo		X		
Ética e integridad		X		
Competencia específicas gerenciales				
Liderazgo		X		
Pensamiento estratégico		X		
Competencia específicas para el área de Administración y Finanzas				
Capacidad de planificación y organización	X			
Pensamiento analítico	X			
Adaptabilidad al cambio		X		
Influencia y negociación	X			
Iniciativa	X			

El descriptivo de puesto por competencias que se expone en el gráfico precedente se corresponde con una posición de Gerente de Administración y Finanzas en una empresa de servicios.

Selección

Para seleccionar por competencias lo primero que se debe hacer es confeccionar los perfiles y las descripciones de puestos por competencias.

A partir del perfil, el puesto a cubrir requerirá conocimientos y competencias que se evaluarán con métodos que permitan observar comportamientos. Una correcta selección deberá contemplar ambos tipos de requerimientos (conocimientos y competencias), ya que el conjunto conforma el perfil requerido.

La selección por competencias implica agregar a los métodos tradicionalmente usados en selección de personas ciertos pasos adicionales para evaluar competencias. Las herramientas más utilizadas con este fin son:

- *Entrevista por Competencias.* Se trata de una herramienta similar a la mencionada Entrevista por Incidentes Críticos (BEI, *Behavioral Event Interview*) pero más corta. Durante una entrevista de este tipo se formulan preguntas específicas para que los candidatos relaten comportamientos pasados a fin de “observar” sus comportamientos, que se contrastan con el Diccionario de Comportamientos de la organización con el objetivo de determinar con qué grado de la/s competencia/s se corresponden. De este

modo es posible determinar si el candidato se adapta o no a los requerimientos del puesto de trabajo que se intenta cubrir.

- *Assessment Center Method (ACM)*, ya mencionado.

Ambas técnicas se utilizan en adición a otros métodos de evaluación, como los exámenes para evaluar conocimientos específicos, y las evaluaciones psicológicas, muy difundidas en nuestro país y que evalúan la personalidad del individuo, desde una perspectiva distinta a la de la metodología de competencias.

Planes de carrera y sucesión

Los planes de carrera y los planes de sucesión deben combinar los requerimientos de conocimientos y competencias de los puestos a ocupar. Para los planes de sucesión, las competencias de cada individuo deberán ser analizadas con relación a lo requerido por el puesto al cual se prevé promoverlo en el futuro.

Capacitación y entrenamiento

Si bien capacitación y entrenamiento pueden ser utilizados como sinónimos, no lo son. ¿Qué se entiende por *capacitación*?

- Capacitar a una persona es darle mayor aptitud para poder desempeñarse con éxito en su puesto de trabajo.
- Es hacer que su perfil se adecue a los requerimientos del puesto, tanto en conocimientos como en competencias, adaptándolo además a los permanentes cambios que la tecnología y el mundo globalizado plantean.

La capacitación debe ser siempre en relación con el puesto o con el plan de carrera, y –a su vez– con los planes estratégicos de la organización, su Visión, y Misión. La capacitación no puede estar dissociada de las políticas generales de la empresa.

Consiste en actividades de formación estructuradas, generalmente bajo la forma de cursos, con fechas y horarios definidos y objetivos predeterminados. Por lo tanto, debe constituir una transmisión de conocimientos y/o competencias

- organizada;
- planificada;
- evaluable.

El *entrenamiento*, por su parte, es un proceso de aprendizaje en el que se adquieren competencias y conocimientos necesarios para alcanzar objetivos, definidos siempre en relación con la Visión y la Misión de la empresa, sus metas de negocios y los requerimientos de la posición que la persona desempeña en la actualidad o se espera que ocupará en el futuro. Implica:

- Transmisión de información.
- Desarrollo de habilidades.
- Desarrollo o modificación de comportamientos (competencias).
- Desarrollo de conceptos.

Para implementar programas de capacitación y entrenamiento en competencias, además de definir las competencias requeridas será necesario evaluar las del personal. En nuestra opinión, la denominación más adecuada es *desarrollo de competencias*¹³, y se sugieren tres vías para llevarlo adelante: autodesarrollo, *coaching* y codesarrollo, siendo el primero de los nombrados (autodesarrollo) el método de mayor efectividad. El autodesarrollo se promueve ofreciendo a los interesados “guías de desarrollo” donde se consignan una serie de actividades y acciones que permiten el desarrollo de competencias a través de múltiples caminos, desde la práctica de deportes hasta lecturas recomendadas, pasando por los hobbies y el estudio de referentes.

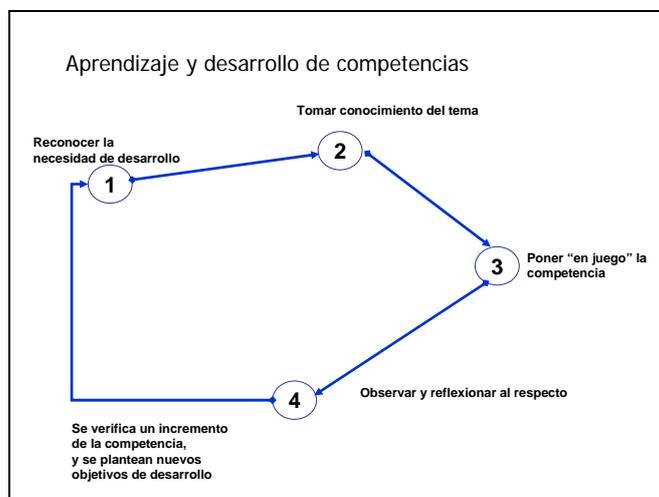
Para establecer el nivel de las competencias del personal se podrán realizar mediciones específicas, o determinarlo a partir de las evaluaciones de desempeño. Si no se sabe qué competencias tiene el personal, cuáles no, y en qué nivel se presentan, no será posible desarrollarlas.

El *desarrollo de competencias* se puede definir como las acciones tendientes a alcanzar el grado de madurez o perfeccionamiento deseado en función del puesto de trabajo que la persona ocupa en el presente o se prevé que ocupará más adelante.

Para que se verifique el desarrollo de una competencia se deben dar las siguientes situaciones:

1. Reconocimiento de la necesidad de desarrollo (por ejemplo, después de una evaluación del desempeño o luego de una evaluación de competencias a través de un *assessment*).
2. Tomar conocimiento respecto de la competencia a desarrollar (puede ser a través de un curso o de una lectura específica sobre el tema).
3. Poner en juego la competencia.
4. Observar y reflexionar al respecto.

Estos cuatro pasos conforman un círculo virtuoso de crecimiento. Véase el gráfico siguiente.



Este esquema debe darse en el marco de una actividad de desarrollo de competencias. Por ejemplo, si se está trabajando en el desarrollo de la competencia *Servicio al cliente externo e interno* u *Orientación al cliente externo e interno*, no bastará con proveer a los participantes de un guión sobre la mejor forma de atender a un cliente, sino que se deberá desarrollar la competencia mediante el cambio de comportamientos, de modo tal que desde lo profundo la

¹³ Según el *Diccionario del Español Actual* (Seco Reymundo, 1999), en su primera acepción *desarrollar* significa: “dar mayor magnitud o relevancia a algo”, y en la séptima acepción: “crecer hasta alcanzar el grado de madurez o perfección”. Esta última es, sin lugar a dudas, la definición que más se aproxima al significado de la expresión “desarrollo de competencias”.

persona *desea* atender al cliente; en caso contrario, los colaboradores adoptan un discurso pero no evidencian la competencia.

Como se puede apreciar, este esquema tiene un fuerte parecido al aprendizaje experimental propuesto por Cole (1997: 265). Si la capacitación en materia de competencias no logra que la competencia en cuestión se ponga en juego y el participante realice una reflexión sobre la experiencia, no se verificarán las modificaciones de comportamientos necesarias. Cuando se habla de capacitación o formación en competencias, el objetivo buscado es el cambio de comportamientos.

Desarrollo de personas

Si una empresa tiene descripciones de puestos por competencias, planes de carrera con relación a ellos, y evalúa el desempeño de su personal por competencias, podrá desarrollar sus recursos humanos en línea con las competencias de la organización, y de ese modo alcanzar su Visión y Misión.

Evaluación del desempeño

Para evaluar el desempeño por competencias, primero es necesario contar con la descripción de puestos por competencias. El otro elemento fundamental para un exitoso proceso de evaluación de desempeño es el entrenamiento de los evaluadores en la herramienta a utilizar.

Bajo la denominación *evaluación del desempeño* se pueden encontrar diferentes herramientas que tienen, a su vez, distintos objetivos.

La evaluación del desempeño propiamente dicha suele combinar el establecimiento de objetivos, usualmente vinculados a temas remunerativos, y la medición de competencias. Es la denominada *evaluación de 90 grados*, ya que de ella participan el jefe y su subordinado. En nuestra opinión, el ciclo más adecuado comprende la evaluación por parte del jefe, la autoevaluación por parte del empleado, y una revisión general de todo lo actuado por el jefe del jefe.

Existen otras evaluaciones, como las *de 360 grados (feedback 360)* y *180 grados*. En ambos casos emiten su opinión un grupo de evaluadores, que se procesa junto con la autoevaluación del individuo. En todos los casos se trata de una herramienta adecuada para el posterior desarrollo de las personas.

La evaluación de competencias, como parte integrante de cualquiera de los instrumentos mencionados, se realiza a través de la observación de comportamientos dentro del período evaluado. Para su aplicación, los diferentes evaluadores deben recibir el correspondiente entrenamiento, y el documento que se utiliza como referencia es el Diccionario de Comportamientos, al que ya hemos hecho referencia.

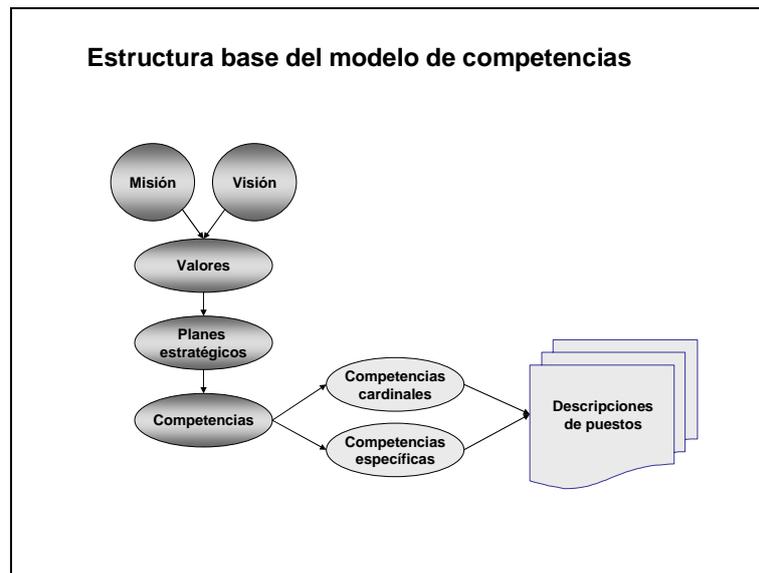
Compensaciones

Se considera que éste es el módulo de Gestión por Competencias de más difícil implementación. Compensar o remunerar por competencias significa que la empresa deberá implementar sistemas de remuneración variable que considerarán para el cálculo, entre otros elementos, las competencias de los colaboradores con relación al puesto y a su desempeño. Es imprescindible evaluar el desempeño por competencias.

Qué relación tiene el modelo de competencias con la empleabilidad de los profesionales

Todo lo expuesto hasta aquí como opinión personal sobre la forma en que se realiza la puesta en marcha de un modelo de competencias, puede resumirse en el gráfico siguiente, denominado

“Estructura base del modelo de competencias”, a partir de esta “estructura base” se podrán poner en marcha los siguientes subsistemas: selección, desempeño y desarrollo.



Para contar con un modelo de competencias se debe relacionar la definición de éstas con cada puesto de trabajo. Las descripciones de puestos deberán ser la base de los restantes subsistemas de Recursos Humanos de la organización, lo que podrá lograrse si ésta dispone de una versión actualizada de los diversos documentos (Diccionario de Competencias, descripciones de puestos por competencias, Diccionario de Comportamientos) y los mismos reflejan lo que la compañía verdaderamente necesita para alcanzar sus planes estratégicos (Misión y Visión).

Ahora bien, como en cualquier otro orden de cosas, un modelo de competencias se construye para “ser utilizado”; o sea, para emplearse en la selección de personas, la evaluación del desempeño de los colaboradores y el desarrollo de sus competencias, como se expone en el gráfico siguiente.

Como se verá en el próximo capítulo, donde se presenta la investigación realizada, hemos estudiado en el trabajo de campo la relación de los tres aspectos con la empleabilidad de profesionales.



Muy pocos autores mencionan “el despido por competencias”, que, en nuestra opinión y según se analizará en el estudio de campo, es una realidad cotidiana en el mundo de las organizaciones.

Como un último punto de esta sección se desea destacar que todo puesto de trabajo se compone de por lo menos dos elementos: los conocimientos y las competencias. Dentro de la Gestión de Recursos Humanos por Competencias se entiende que las competencias son las que determinan un desempeño exitoso, aunque los conocimientos que el puesto requiere deben también ser tomados en cuenta.

Por lo tanto, no desconocemos la importancia de los conocimientos ni que en ciertos ámbitos éstos determinan problemas a solucionar. Sin embargo, en el segmento que nos proponemos estudiar (profesionales), consideramos que las competencias son más relevantes aún que los conocimientos. Si un profesional que ya ha dejado los claustros universitarios porque, por ejemplo, se ha graduado hace unos años, posee las competencias adecuadas, serán éstas las que le permitirán estar actualizado en materia de conocimientos, ya que ello dependerá de su propia *iniciativa* –entre otras competencias– para la adquisición de los mismos.

Por esta razón, entre otras, se ha elegido el tema de trabajo para esta tesis, al considerar el rol relevante que las competencias tienen en el desempeño de las personas y, como consecuencia, en su empleabilidad.

Se incluye a continuación un párrafo del capítulo 25 de la obra *Competence at work*, de Spencer & Spencer (1993: 347): *La dirección de recursos humanos agrega valor cuando ayuda a que las personas y las organizaciones mejoren el nivel actual de desempeño. Los métodos de competencia descritos se centran en la identificación de las características humanas que se pueden medir y desarrollar y que (con una buena concordancia persona-puesto) predican desempeño superior y satisfacción laboral, sin discriminar por raza, edad, sexo, cultura o educación. El enfoque por competencias es más justo, más libre y más eficaz. Las competencias proporcionan un lenguaje y un método en común que puede integrar todas las funciones y servicios de recursos humanos –selección, evaluación de desempeño, planeamiento de carrera y sucesión, capacitación y desarrollo, y remuneración– para ayudar a que las personas, las firmas e incluso las sociedades sean más productivas en los difíciles años que vienen.*

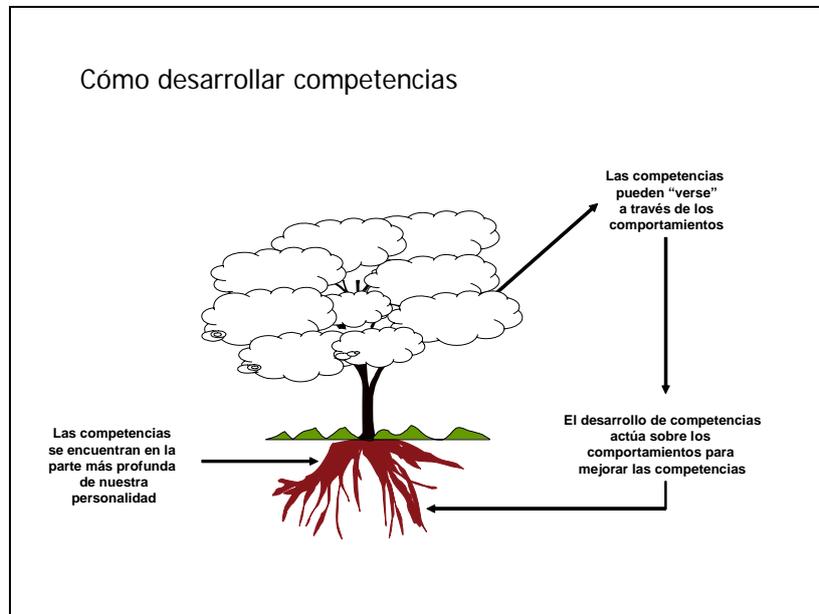
Es importante plantearse la siguiente pregunta: ¿Es posible desarrollar competencias en el ámbito de las organizaciones?

Un aspecto clave a tener en cuenta es que existe una diferencia entre conocimientos y competencias, y que esta diferencia deriva en un punto clave: los conocimientos y las competencias se desarrollan utilizando métodos diversos, que si bien pueden tener *alguna similitud*, son diferentes. Las confusiones al respecto, lamentablemente frecuentes, ocasionan problemas diversos y generalizados, con una sola consecuencia: baja eficacia de los métodos de desarrollo de competencias.

Para analizar *cómo* se desarrollan las competencias hay que tener en cuenta que las competencias o las características de personalidad de las personas se encuentran en lo profundo de cada uno y se ponen en evidencia cuando son llevadas a la acción; es decir que es posible ver las competencias de una persona (analizarlas y evaluarlas) a través de sus comportamientos. Cuando una persona realiza cualquier acción, sea laboral o relacionada con su vida privada, en todos los casos pone en acción sus características de personalidad o competencias.

Si una organización desea modificar las competencias organizacionales y las de sus empleados, o si una persona desea actuar por su propia decisión en el mejoramiento de sus competencias, el camino a recorrer tiene relación con acciones diversas para la modificación de comportamientos. Por esta vía –el cambio en los comportamientos– se modifican las competencias de una persona.

Si bien una organización no puede plantearse un objetivo que invada la vida privada de sus empleados, la realidad indica que –aunque decir esto puede parecer exagerado o temerario– las actividades de desarrollo de competencias, que siempre se relacionan con el ámbito laboral, tienen –de un modo u otro, planteado como objetivo o no– alguna incidencia sobre la personalidad de las personas.



Muchas personas sostienen que es difícil el desarrollo de competencias. Es cierto. Pero es igualmente cierto que hay mucho para hacer y que las organizaciones hacen muy poco al respecto. Se retomará este tema a la luz de las conclusiones de la investigación realizada.

La aplicación práctica de Gestión por Competencias: resumen de cierre

Cuando una organización aplica un modelo de Gestión por Competencias lo hace –al menos así ocurre cuando se emplean buenas prácticas– con el propósito de lograr que las personas que la integran trabajen de manera mancomunada para alcanzar los objetivos organizacionales, más concretamente la Misión, la Visión y los planes estratégicos. Las organizaciones definen, además, sus Valores. Todos estos conceptos integrarán el modelo de competencias.

Una vez que se ha definido el modelo con sus competencias, a partir de allí todos los subsistemas de Recursos Humanos se adaptan al nuevo esquema de trabajo. Los pilares son:

- Selección de personas por competencias.
- Evaluación del desempeño considerando el cumplimiento de objetivos y la medición de competencias.
- Desarrollo de personas por competencias.

Como se desprende de lo aquí expresado, para una correcta implementación de la metodología es un requisito fundamental el enfoque sistémico, es decir, que todos los subsistemas de Recursos Humanos de la organización estén diseñados en torno a un único modelo de competencias.

INVESTIGACIÓN

Comentarios generales

La investigación realizada tiene como propósito el estudio de la empleabilidad de los profesionales y la incidencia en ella de las competencias o características de personalidad. Los mencionados profesionales son “empleados” o contratados por organizaciones, las cuales utilizan determinados métodos para su selección, contratación, etc. Por consiguiente, el análisis realizado se centró en organizaciones y sus métodos de trabajo. Sin embargo, éste no era el propósito fundamental (evaluar los métodos de trabajo), sino obtener información sobre cómo los métodos de trabajo de las organizaciones afectan o influyen en la empleabilidad de los profesionales.

Se consideraron en la investigación empresas de diverso objeto social y tamaño, con una única restricción: no se tuvieron en cuenta organizaciones del sector público que garantizan la estabilidad en el empleo, ya que en este caso los métodos de trabajo no nos permitirían evaluar, tal cual era nuestro propósito, la empleabilidad de profesionales.

Para la realización del trabajo de campo se trabajó sobre una encuesta que se administró a organizaciones que cumplieran las condiciones indicadas en el párrafo anterior. Para la formulación de las preguntas se tomó en cuenta tanto el marco teórico como las hipótesis planteadas. Además, se asumieron algunos supuestos, entre los cuales el más relevante ha sido la elección de una serie de competencias para incluir como opciones en tres de las preguntas de la encuesta. Ambos conceptos se detallan en el Anexo I.

En la formulación de las hipótesis se asumieron ciertas competencias como las más usuales en selección, y otras como las más usuales en desvinculación. En el momento de confeccionar el formulario para la encuesta se consideró trabajar con un listado de competencias mayor y uniforme en las diferentes preguntas. Para ello se partió de un listado extenso, del cual se seleccionaron las competencias más usuales (70) según la práctica profesional. A continuación se realizó un agrupamiento y síntesis de las mismas, como se expone en el Anexo I, hasta llegar a un número de 16. Para no restringir las respuestas sólo a este universo, se previeron espacios en blanco para aquellas organizaciones que desearan agregar otras, opción que fue utilizada en escasas ocasiones (una vez en cada una de las preguntas).

Dado que se estimó que la extensión de la encuesta podría dificultar la participación, se decidió no acompañar el nombre de cada competencia con una definición, como es usual en el uso de la metodología de Gestión por Competencias. Por ello se prestó especial atención a que el nombre de cada competencia no se prestase a dudas o confusión. El camino elegido fue cuidar que sus denominaciones tuviesen una asociación directa con el significado de la palabra en el habla corriente. (Se realizó un testeó del formulario, ver Anexo I.)

Ninguna de las empresas que participaron en la investigación manifestó haber tenido problemas para interpretar los nombres asignados a las competencias, ni con ninguna de las preguntas.

En el Anexo II se presenta información detallada sobre los resultados obtenidos en la investigación de campo realizada.

Para la realización de la investigación se partió de los *objetivos e hipótesis* planteados en el plan de tesis, sumando objetivos e hipótesis adicionales. Los objetivos e hipótesis se expusieron en forma completa en las páginas 9 y 10, a continuación solo se hará una breve mención de ambos.

Objetivos

El alcance del trabajo se relaciona con el ámbito de las organizaciones las cuáles con algún grado dispar de desarrollo, trabajan bajo métodos de Gestión de Recursos Humanos por Competencias en las definiciones de los puestos de trabajo, o consideran de algún modo las competencias en la metodología que emplean. La investigación se propuso analizar la empleabilidad de las personas (profesionales) en relación con dos momentos de su vínculo con las organizaciones, tanto en la etapa previa a la relación laboral, en el momento de la selección y luego, cuando éstas desvinculan personas. En ambos casos se partió de la creencia que la decisión se toma en base a los comportamientos de las personas. Cuando nos referimos a comportamientos (*conductas observables*, para algunos autores) nos estamos refiriendo a competencias puestas en acción.

Para complementar este planteo original del plan de tesis se han adicionado otros objetivos complementarios; el principal de ellos será el análisis de la formación que brindan las organizaciones a sus empleados y el rol que allí le cabe a la temática de competencias.

Hipótesis

En relación con los objetivos, dos hipótesis son centrales en este trabajo: 1) Una vez que los profesionales han alcanzado o superado los requisitos en materia de conocimientos, las competencias tienen incidencia en su empleabilidad. 2) Las Competencias o características de personalidad son consideradas en la desvinculación (pérdida de la estabilidad laboral) de los profesionales.

Como hipótesis complementaria se planteó que la incidencia de las competencias en la desvinculación de profesionales es mayor que la que tienen en los procesos de selección y que cuando las organizaciones utilizan un modelo de Gestión por Competencias, son las competencias propias de dicho modelo las que cada entidad utiliza en sus procesos de selección y desvinculación de profesionales.

Asimismo se incluyeron como hipótesis complementarias: que las organizaciones que forman a sus profesionales lo hacen tanto en conocimientos como en competencias, que esta formación se imparte a todos los niveles de la organización y, por último, que guardan una relación (entre sí) las competencias que son utilizadas en los procesos de selección, desvinculación y formación.

Metodología

Para confirmar las hipótesis planteadas se realizó un trabajo de campo mediante el cual se administró a un número relevante de empresas un formulario con preguntas.

El formulario se diseñó, en una primera instancia, abarcando las cuestiones relacionadas con las hipótesis definidas en el plan de tesis, y a modo de prueba preliminar fue enviado a 8 (ocho) empresas, de las cuales por una razón u otra era posible verificar la fiabilidad de sus respuestas. Luego de esa primera prueba piloto se hicieron ajustes y se agregaron nuevas preguntas. Algunas de estas ocho organizaciones, luego, integraron la muestra final, otras no.

Entre los ajustes realizados a la investigación –producto de la prueba piloto– se decidió dejar de lado la competencia *Compromiso*, que en una primera instancia se había asumido como

relevante, de acuerdo tanto con la teoría como con la práctica profesional, porque su inclusión originaba algún tipo de duda respecto de su significado. Para unos, significaba “compromiso personal” frente a sus propias responsabilidades, en cuyo caso se confundían los asuntos organizacionales con otros de distinto tipo. Para otras personas significaba –sólo– compromiso con los objetivos organizacionales.

En síntesis, y sobre este punto en particular, los aspectos relacionados con valores personales quedaron comprendidos en la competencia *Ética e integridad*, y los conceptos relacionados con la organización se ven reflejados en otras de las competencias seleccionadas, por ejemplo, *Orientación a los resultados*. De este modo, no se ha considerado la competencia *Compromiso* en el formulario utilizado para el trabajo de campo, pero el concepto, en sus variantes –compromiso personal y organizacional–, está reflejado en otras competencias.

Para la elección de la muestra, como ya se comentara, se hizo una elección amplia en cuanto al tipo de organización con una sola restricción: se excluyó a aquellas organizaciones donde se garantiza a los empleados la estabilidad en sus puestos, ya que esa situación desvirtúa el objeto de análisis de este trabajo. Por lo tanto:

- Se contactó a organizaciones diversas, a las que se aseguró confidencialidad en el manejo de la información que brindasen, dejando constancia que la misma sólo sería presentada de manera global.
- Se contó con la participación de empresas de diverso origen de capital, estilo de management y tamaño (grandes y medianas). Asimismo, se contó con información de tres de las denominadas *big four*¹⁴ y de algunos de los mayores empleadores privados del país.

Se comenzó la distribución de formularios planteándonos como una posibilidad que sólo la mitad de las empresas respondieran a ellos. Debido a que la respuesta inicial fue menor, se amplió la muestra.

Las empresas y organizaciones a las que se les envió el formulario poseen oficinas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alguna de ella en sus alrededores (Gran Buenos Aires).

Detallamos a continuación algunas dificultades y situaciones especiales que se presentaron durante la investigación:

- En una primera instancia se planteó contactar a 120 organizaciones, con el objetivo de conseguir 60 respuestas. (Se estimó que el 50% de las organizaciones contestarían la encuesta.)
- Luego de la primera semana se incrementó el número de organizaciones contactadas, dado que la proporción de respuestas era menor al 50%.
- Fueron invitadas a participar alrededor de 160 organizaciones, de las cuales respondieron la encuesta 64.
- Se comenzó a enviar los cuestionarios el 31 de mayo de 2006, y se recibieron respuestas hasta 4 de septiembre de ese mismo año.
- En promedio, las organizaciones debieron ser contactadas entre tres y cuatro veces.
- Se dio mucha importancia a la concentración del trabajo de campo en un período relativamente corto, por lo que se trabajó intensamente reclamando las respuestas.
- Las encuestas se diseñaron en un formulario para responder por Internet, con opción en papel o fax como alternativas.
- Cinco organizaciones respondieron “no” por políticas internas en materia de participación en encuestas. De algún modo nos resultó sorprendente, ya que se

¹⁴ *Big four*: denominación por la cual son conocidas las cuatro grandes firmas transnacionales de profesionales en Ciencias Económicas; a saber, Ernst & Young, Price Coopers, Deloitte y KPMG.

trataba de una encuesta para una tesis doctoral y no una simple encuesta de opinión pública.

- Seis empresas respondieron, por correo electrónico, no tener tiempo para completar la encuesta.
- Otras diez tuvieron problemas para responder un cuestionario vía Internet (por escaso manejo de la tecnología, conexiones que no permitían contestar cuestionarios, etc.). A todas ellas se les envió la encuesta en papel, en mano o por fax.
- Muchos otros responsables de Recursos Humanos dieron como respuesta (telefónica) que contestarían en breve, pero luego no lo hicieron.
- Diez responsables de Recursos Humanos dijeron haber enviado las respuestas, pero éstas no llegaron.
- Cada siete días se realizaron pruebas en el sistema informático para asegurarnos de que su funcionamiento era correcto. Los cuestionarios por Internet son más inestables que los de otra índole, en especial por el estado del servicio de banda ancha en nuestro país. Durante el período en el que se llevó a cabo la investigación se verificaron problemas en el proveedor de banda ancha Fibertel –donde se encuentra localizado el sitio web utilizado– y otros proveedores relacionados, que dejaron sin conexión a muchos usuarios de la ciudad de Buenos Aires y otros puntos del país.
- Aquellas respuestas que en una primera instancia parecían no tener algún tipo de correlación lógica, de acuerdo con nuestro conocimiento de la metodología de Gestión por Competencias, generaron repreguntas, como se comentará en cada caso.

Respuestas y observaciones generales

La encuesta administrada consta de una parte inicial, donde se describe el tipo de organización participante. Luego las preguntas se dividen en tres grandes áreas o temas:

- A. Incidencia de las competencias en la *selección* de profesionales.
- B. Incidencia de las competencias en la *desvinculación* de profesionales.
- C. La *formación* de profesionales en el ámbito de la organización.

Se analizarán las preguntas siguiendo el orden del formulario, ya que representa, a su vez, una secuencia lógica para el análisis de las respuestas.

Organizaciones participantes

Esta sección del formulario se estructuró de la siguiente forma:

Datos sobre la organización:

- Tipo (productiva, comercial, de servicios, asociaciones civiles, otras).
- Cantidad de empleados (total).
- Porcentaje estimado de profesionales sobre el total de empleados.

De los tres aspectos mencionados, se considera de suma importancia el último, ya que como pregunta principal de esta sección nos ha permitido estimar la cantidad de profesionales involucrados en la muestra considerada en la investigación.

Para el cálculo de los profesionales involucrados se trabajó con la siguiente fórmula:

CE = cantidad de empleados

n = límite del rango (inferior o superior) de la cantidad de empleados

CP = cantidad de profesionales

RP = % de profesionales en relación con el total de empleados

m = límite del rango (inferior o superior) del porcentaje de profesionales en el total de empleados

Fórmula de cálculo:

$$CE = CE (n1 , n2) . \frac{RP(m1, m2)}{100}$$

El cálculo del rango de los profesionales involucrados en esta muestra, que se expone a continuación, se realiza por rangos o niveles, ya que la información fue recolectada de ese modo.

Rango inferior:

$$\sum CP1 = \frac{CE n1 . RP m1}{100}$$

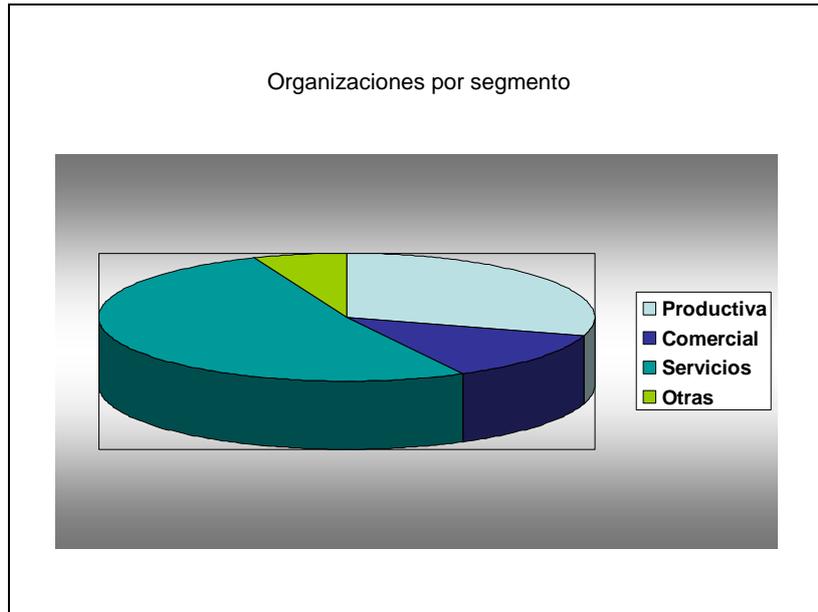
Rango superior:

$$\sum CP2 = \frac{CE n2 . RP m2}{100}$$

Por lo tanto, la cantidad de profesionales involucrados en la muestra oscila entre el rango inferior $\sum CP1$ y el rango superior $\sum CP2$.

Resultados

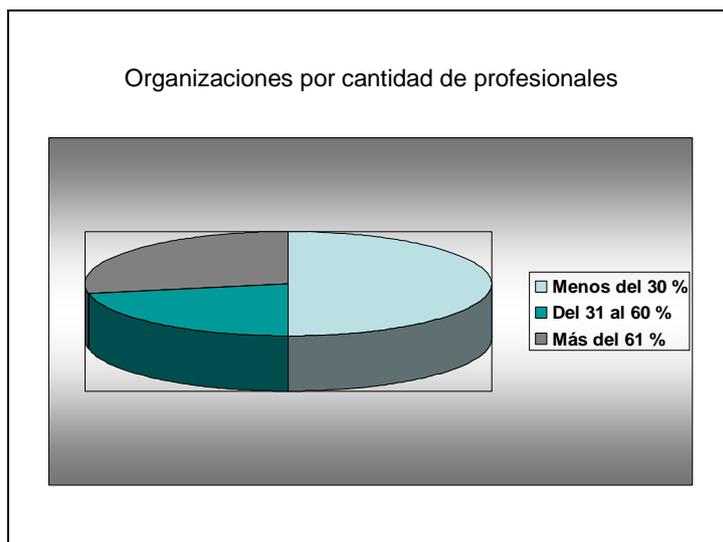
La mayor parte de las organizaciones participantes se ubican dentro del rubro servicios (52%). Sin embargo, la proporción de profesionales dentro del segmento es dispar: desde empresas con un 91 a 100% de profesionales, como las firmas de consultoría, y otras de servicios, como las telefónicas, donde la participación de los profesionales es más baja (21 a 30%), producto de los diferentes requerimientos en los puestos de trabajo.



La mayoría de las organizaciones participantes (77%) cuentan en sus filas con menos de 1.000 personas o empleados.

Analizando las organizaciones participantes según la proporción de profesionales con relación al total de empleados, se observa que la mitad de ellas (50%) posee menos de 30% de profesionales.





De acuerdo al cálculo –según la fórmula precedente–, la muestra recolectada se relaciona con un universo de entre 23.884 y 36.737 profesionales.

Se presenta esta estimación sobre el número de profesionales a fin de reforzar la idea que recoger información sobre un número determinado de empresas, implica en realidad un universo de profesionales relacionado mucho mayor, lo que es una consideración de importancia si se comprende que es la empleabilidad de éstos el objeto de nuestra investigación, y no los métodos de trabajo de las respectivas empresas empleadoras. De esta manera, la muestra elegida es considerablemente más representativa para los fines de nuestra tesis.

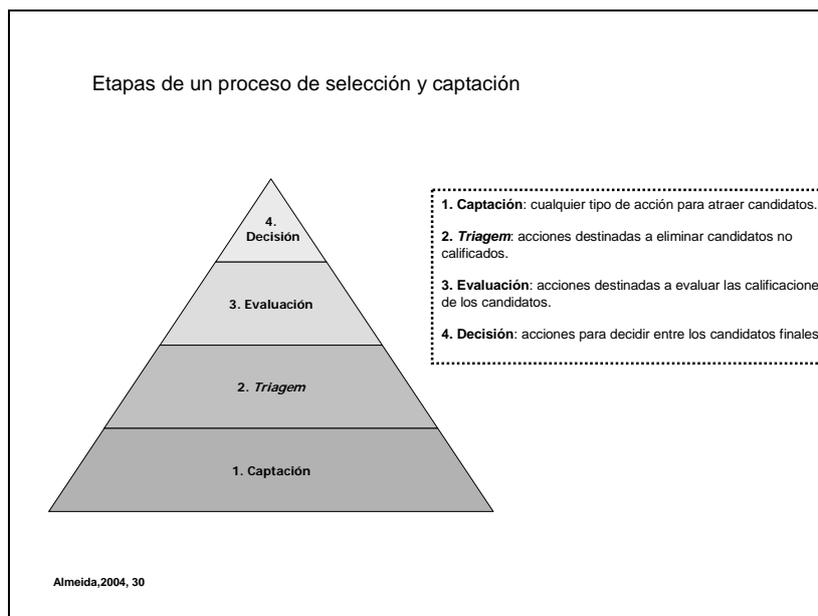
A. Incidencia de las competencias en la selección de profesionales

En una primera instancia, la encuesta sobre la cual se realizó el trabajo de campo inquiriere sobre los procesos de selección de profesionales.

Como ya se mencionara en el capítulo 2, Evers y otros autores (1998) exponen las habilidades y competencias que los estudiantes requieren para acceder a los diversos puestos de trabajo, detallando cuáles colegios y universidades las “cultivan”. Para decir más adelante: *sin embargo, existe aún una disparidad entre las habilidades desarrolladas por los colegios y las habilidades esenciales que son necesarias en los dinámicos entornos laborales* (p. 137).

El proceso de selección de personas ha sido tratado por muchos autores, en esta parte de nuestro trabajo se mencionarán sólo dos.

Walnice Almeida, autora brasileña presenta (2004: 30) el concepto de preselección, que denomina *triagem*, y dice que *los procesos de captación y selección funcionan como un filtro, tratando de seleccionar los candidatos más talentosos*.



Existen organizaciones que utilizan mucho tiempo haciendo “triagem” (preselección) de candidatos no calificados, cuando la mayor parte del tiempo debería ser utilizada en acciones destinadas a evaluar las calificaciones de los candidatos. La informatización de los procesos selectivos, en vez de acelerar los procesos de identificación de talentos, como era esperado, en un primer momento sólo hizo agravar la situación. Las bases de datos de los sitios corporativos o de las consultoras están repletos de candidatos que no presentan las calificaciones necesarias para los puestos que se plantean u ofrecen.

Continúa Almeida más adelante (p. 31) diciendo que *los procesos de selección serán más efectivos cuando estén más estructurados sobre procedimientos e instrumentos que permitan minimizar el subjetivismo de las evaluaciones y visualizar el desempeño futuro de los candidatos:*

4. *Utilizar el mayor número posible de observaciones sobre el desempeño del candidato, de preferencia, en momentos diferentes.*
5. *Combinar diferentes técnicas de selección, que evalúen las mismas competencias exigidas para el cargo.*
6. *Utilizar, de ser posible, más de un evaluador, orientados por los mismos criterios de evaluación.*

Más adelante (p. 33) la autora brinda ejemplos de qué tipo de instrumentos deberían utilizarse en cada una de las etapas mencionadas en su obra.

- *Captación: Internet, consultoras, head hunters, networking, anuncios, instituciones académicas, etc.*
- *Triagem: currículum, cuestionarios, tests, entrevistas de preselección.*
- *Evaluación: dinámicas, simulaciones, entrevistas, tests, proyectos.*

En cada una de las etapas, el candidato que no continúa puede integrar la base de datos para una futura oportunidad.

En síntesis, la preselección es una etapa que tiene como propósito la “eliminación de los casos no calificados”, en tanto que la etapa de selección se ocupa de la evaluación de las calificaciones de los candidatos.

En el capítulo 18 de la obra *Competence at work* (Spencer & Spencer, 1993: 239) se define un proceso de selección *como el proceso de reunir personas y puestos, ya sean personas de fuera (reclutamiento y nueva selección de contratación) o dentro (ubicación y promoción) de la organización.*

A su vez, define a la *selección basada en las competencias* como los métodos diseñados a partir de la siguiente hipótesis:

Cuanta más concordancia haya entre los requisitos de un puesto y las competencias del empleado, mejor será el desempeño y la satisfacción del mismo con su puesto.

Por lo tanto, el éxito de la adecuación persona-puesto depende de:

4. *Evaluación precisa de las competencias individuales.*
5. *Modelos de competencias por puesto.*
6. *Un método para evaluar la “concordancia” entre una persona y un puesto.*

En síntesis, para Spencer & Spencer (1993: 254) *en los sistemas de management de recursos humanos basados en las competencias, las decisiones de selección y ubicación se basan en el encuadre o concordancia entre los requisitos del puesto, en materia de competencias, y las competencias de la persona. Una premisa importante es que “cuanto mayor sea la concordancia entre los requisitos del puesto y las competencias de la persona, mejor será el desempeño y la satisfacción laboral de ésta”. El desempeño y la satisfacción elevada, a su vez, predicen la retención, (1) porque las personas con un buen desempeño no se despiden; y (2) porque es menos probable que los empleados satisfechos renuncien.*

Esta parte de la encuesta consto de una pregunta principal y otras, no menos importantes, que por derivar de la primera denominamos complementarias.

Pregunta 1

En un proceso de selección, y una vez que se despejaron los denominados requisitos duros del perfil (estudios, experiencia, conocimientos específicos, idiomas, etc.), se le solicita identificar el grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en la incorporación de personas de nivel profesional –es decir, posiciones que requieran título universitario–.

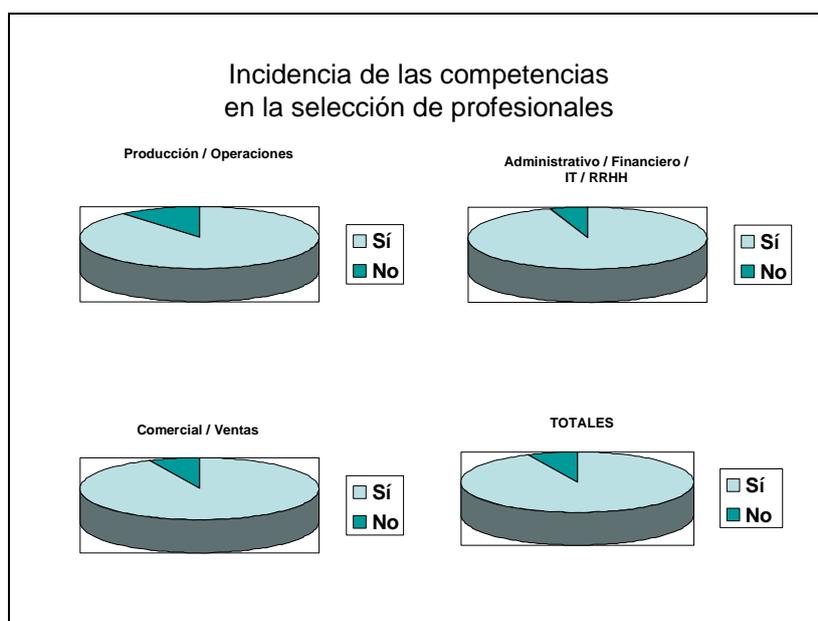
Esta es una pregunta central en la investigación. Ha permitido identificar si realmente se toman en cuenta –o no– las competencias en la empleabilidad de profesionales. En esta pregunta la indagación es con relación al proceso de *selección*, y como surge de lo anteriormente expuesto (Almeida, 2004: 30), se relaciona con las evaluaciones posteriores al proceso preselección, es decir, la selección propiamente dicha, donde las organizaciones evalúan las competencias de sus futuros profesionales.

Se considerará que las competencias inciden en la selección de profesionales cuando, en la respuesta, se seleccione una de las siguientes opciones: b) 31-60%, c) 61 a 100%. Como surge de la pregunta, estos porcentajes se refieren al grado de incidencia de las competencias en la decisión de incorporar a un profesional a la organización.

Resultados

Las respuestas obtenidas indican que las competencias tienen incidencia en la empleabilidad de profesionales. Para fundamentar esta afirmación sólo se ha considerado –como ya hemos dicho– que las empresas toman en cuenta las competencias en sus procesos de selección cuando han seleccionado las opciones:

- b) 31-60%.
- c) 61-100%.



Analizando estos resultados con mayor detalle, se puede apreciar que las relaciones son las siguientes:

- Profesionales relacionados con las áreas de Producción y Operaciones: 89%.
- Profesionales relacionados con las áreas Comercial y Ventas: 93%.
- Profesionales relacionados con las áreas de Administración, Finanzas, IT y RRHH: 95%.

En su conjunto el porcentaje es de: 93%.

Si bien hay una variación entre las diversas áreas, la diferencia no se aprecia como significativa.

En *Competence at work* (Op. Cit.: 343-344) se presentan una serie de competencias para niveles ejecutivos y gerenciales.

Para ejecutivos:

- *Pensamiento estratégico.*
- *Liderazgo de cambio.*
- *Relaciones públicas (habilidad para establecer relaciones e influenciar sobre redes complejas).*

Para gerentes:

- *Flexibilidad.*
- *Implementación del cambio.*
- *Innovación*
- *Relaciones interpersonales*
- *Empowerment.*
- *Dirección de equipos.*
- *Adaptabilidad.*

Para la confección de nuestra encuesta se ha partido de un listado muy extenso, que incluía estas competencias mencionadas por Spencer & Spencer, del cual se seleccionaron las competencias más usuales (70) según la práctica profesional. A continuación se realizó un agrupamiento y síntesis de las mismas, como se expone en el Anexo I, hasta llegar a un número de 16, según se muestra a continuación. Para no restringir las respuestas sólo a este universo, se previeron espacios en blanco para aquellas organizaciones que desearan agregar otras competencias, opción que, como ya hemos dicho, fue utilizada en escasas ocasiones (una vez en cada una de las preguntas). Este mismo listado de competencias fue utilizado para la pregunta siguiente, denominada 2-A, y para otras que se expondrán más adelante, 4-A y 6.

Pregunta 2-A

Si en la pregunta 1 ha seleccionado las respuestas b) o c), marque con una “x” las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) utilizadas en la selección.

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de selección, se indagó sobre cuáles son las 5 (cinco) más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en esta etapa previa a la relación empleado-empendedor: el momento de determinar su ingreso (o no) a la organización. El objeto de esta pregunta es obtener información detallada sobre las distintas competencias que inciden en la empleabilidad de profesionales. Por lo tanto, se han identificado las competencias más utilizadas o requeridas en esta instancia (proceso de selección).

Como ya se mencionara en el capítulo 2, ((Boccalari, 2004, 98 y ss)) en un artículo de Enrico Oggioni se menciona que *si no se identifica la competencia necesaria, no es posible ni la medición ni el desarrollo de las competencias*. La importancia relativa de las competencias es diferente según cada organización ya que éstas se definen según la estrategia organizacional. Los profesionales que trabajan en una organización pueden realizar actividades muy diversas. Tomando como base la experiencia profesional, y con el fundamento de diversos autores, como el mencionado Oggioni, se realizó una agrupación de funciones o tareas en tres áreas o familias de puestos, en base a las siguientes consideraciones:

- **Producción / Operaciones:** sus funciones se focalizan en la elaboración del producto o servicio que la organización comercializa o presta a la comunidad.
- **Comercial / Ventas:** sus funciones se focalizan en la comercialización y venta del producto o servicio que la organización ofrece a la comunidad.
- **Administrativa / Financiera / RRHH / IT:** sus funciones son de apoyo a las dos áreas anteriores.

De este modo, se podrá analizar si las competencias utilizadas en los tres procesos sobre los que se basa la investigación –selección, evaluación del desempeño y formación– difieren según las áreas de actividad de los profesionales dentro de la organización.

Resultados

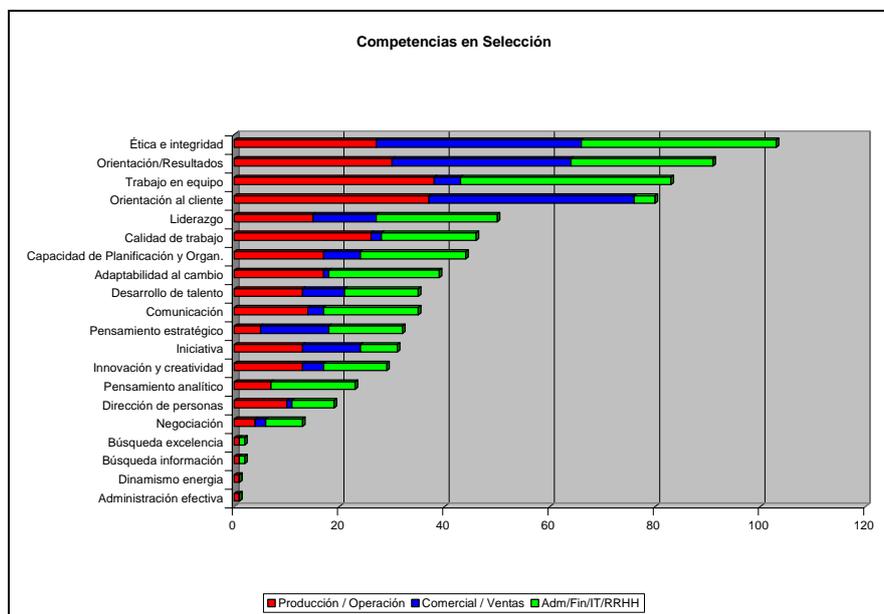
Antes de analizar los resultados de esta pregunta en particular creo importante señalar que en el planteamiento de la hipótesis se han mencionados algunas competencias:

Las principales competencias o características de personalidad consideradas en la selección de personas (acceso al mercado laboral) son: Iniciativa, Compromiso, Orientación al cliente interno y externo, Orientación a los resultados, Flexibilidad y Trabajo en equipo.

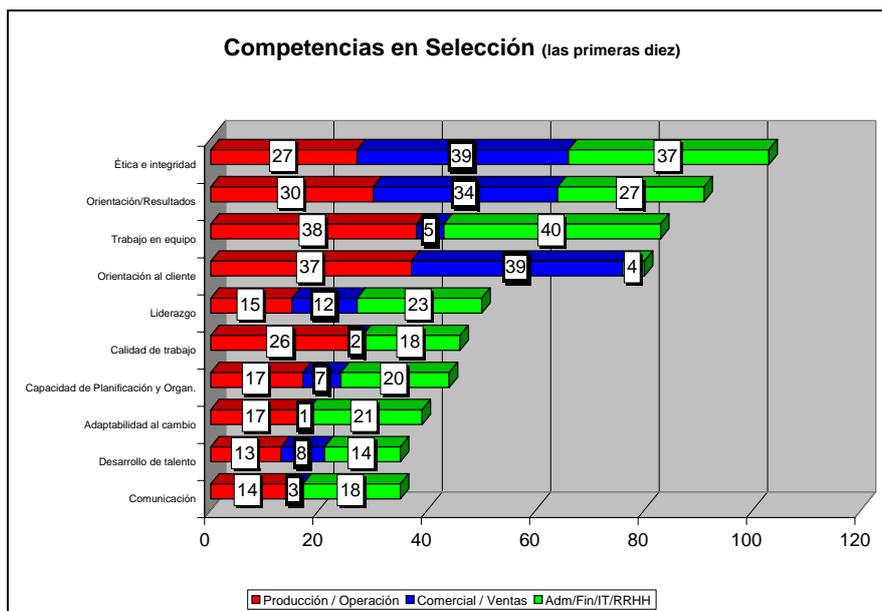
En el momento de plantear las hipótesis, y de acuerdo tanto con la teoría como con nuestra experiencia profesional (ver Anexo I), se decidió elegir ciertas competencias como las de uso más frecuente en la selección de personas. En el siguiente cuadro se exponen las competencias mencionadas en la hipótesis y las primera cinco del ranking resultante del trabajo de campo realizado (se muestran en orden descendente según las veces que fueron mencionadas). Se han remarcado en color aquellas que fueron definidas en la hipótesis y han sido corroboradas en el trabajo de campo.

Competencias según la hipótesis	Competencias según el trabajo de campo
Iniciativa	Ética e integridad
Orientación al cliente interno y externo	Orientación a los resultados
Orientación a los resultados	Trabajo en equipo
Flexibilidad	Orientación al cliente interno y externo
Trabajo en equipo	Liderazgo

El ranking de las competencias más utilizadas, por las distintas organizaciones participantes en la encuesta, en la selección de profesionales es el siguiente:



Para una mejor comprensión del gráfico precedente se exponen a continuación las 10 competencias más citadas por las organizaciones que participaron en el trabajo de campo.



De la observación del gráfico precedente surgen algunos datos que llaman la atención, por ejemplo, que las competencias *Trabajo en equipo* y *Calidad de trabajo* no tienen gran importancia en las áreas Comercial y Ventas, al igual que *Planificación*, *Adaptabilidad al cambio* o *Comunicación*. Del mismo modo que la competencia *Orientación al cliente (interno y externo)* no tiene mayor importancia en las áreas Administrativa, Financiera, Recursos Humanos e IT (tecnología informática).

En la obra *Competence at work* dicen sus autores (Spencer & Spencer, 1993: 12) que *muchas organizaciones seleccionan en base a conocimiento superficial y habilidades (contratamos a MBAs de buenas universidades) y asumen que los nuevos empleados poseen la motivación fundamental y las características necesarias o que estas competencias se pueden infundir mediante buen management. Probablemente, lo contrario sea más económico: las organizaciones deberían seleccionar en base a buenas competencias de motivación y características y enseñar el conocimiento y habilidades que se requieren para los puestos específicos.*

En los puestos complejos, las competencias son más importantes que las habilidades relacionadas a la tarea, la inteligencia o las credenciales para predecir un desempeño superior.

En empleos de niveles superiores –técnicos, de management y profesionales–, casi todos poseen un coeficiente intelectual alto y estudios avanzados en una buena universidad. Lo que distingue a los que se desempeñan mejor en estos puestos es la motivación, habilidades interpersonales y habilidades políticas, las cuales son competencias. Los estudios de competencias son la manera más económica para cubrir estas posiciones.

Este comentario de Spencer & Spencer refuerza la importancia del análisis de las competencias en un proceso de selección, especialmente con referencia a profesionales, motivo del presente estudio de campo.

Preguntas 2-B

Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en selección de personas, responda las siguientes preguntas:

2-B-1

¿Su organización cuenta con un modelo formal de Gestión por Competencias?

2-B-2

Las competencias seleccionadas son: - del modelo de competencias; - del modelo de competencias y otras; - otras diferentes a las del modelo.

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de selección, se indagó si las competencias más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en el momento del ingreso de un profesional a la organización, pertenecen –o no– a un modelo de Gestión por Competencias vigente.

De este modo, se ha identificado si la inclusión de las competencias en el proceso de selección deriva de un modelo de competencias realmente en aplicación o si son elegidas *ad-hoc*, sólo para esa instancia.

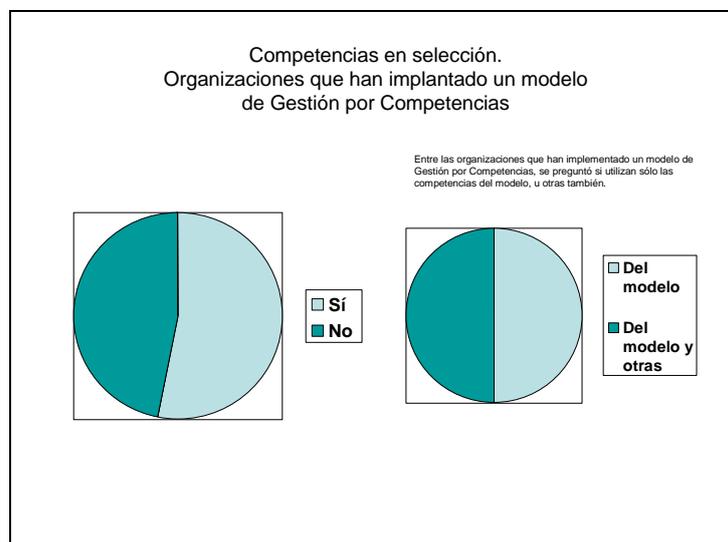
La autora brasileña mencionada (Almeida, 2004: 15), dice en referencia a su país que *las organizaciones, de manera general, enfrentan en la actualidad un contexto mucho más complejo y turbulento. Las reformas estructurales y de apertura del comercio internacional ocurridas en el inicio de la década del '90 contribuyeron a que el sector productivo tuviese que reestructurarse para competir en un mercado globalizado. Además, se suma a ese escenario clientes cada vez más exigentes.* Esto trajo aparejado cambios en el mercado de trabajo.

Más adelante (p. 17) la autora asegura que *la retención y el desarrollo de profesionales talentosos debe ser una preocupación constante de las organizaciones que poseen una filosofía orientada a los talentos.*

En síntesis, si las competencias son necesarias en el contexto actual, las organizaciones deberían tomarlas en cuenta en sus procesos de selección. Si, además, las organizaciones se plantean esquemas de trabajo orientados a alcanzar objetivos estratégicos, deberían implantar modelos de competencias que sean, a su vez, estratégicos.

En una obra que reúne trabajos de varios autores, titulada *Competenze. Leva di eccellenza delle persone e delle organizzazioni* (Boccalari et al., 2004), Renato Boccalari (pp. 24-27) se refiere a la diferencia entre un modelo de competencias psicológico y uno de tipo estratégico. *La máxima conducción de la empresa podrá asegurar la continuidad de la misma sólo desarrollando las competencias distintivas, éstas deberán reflejar –a su vez– la fuente duradera donde se recogerá el producto futuro.*

Resultados



El 53% de las empresas que utilizan las competencias en selección han implantado un modelo de Gestión por Competencias.

Entre las que poseen un modelo de competencias, el 50% utiliza en selección las competencias de éste. Las restantes, además de las del modelo consideran, adicionalmente, otras competencias. Ninguna de ellas ha seleccionado la opción de utilizar sólo competencias diferentes de las del modelo.

Repregunta

A las empresas que respondieron que consideraban las competencias de los candidatos pero que no poseían un modelo de competencias, o bien utilizaban otras además de las del modelo, se les hizo una nueva pregunta.

¿Cómo evalúa competencias si su organización no posee un modelo de Gestión por Competencias?¹⁵

¿Cómo evalúa competencias en el caso que utilice otras además de las del modelo de Gestión por Competencias?

El 100% de las organizaciones respondieron que existe bibliografía disponible en el mercado para medir competencias, en particular las que ellos han elegido como adicionales al modelo definido, o como competencias a evaluar, en el caso de no contar con dicho modelo.

La bibliografía disponible ofrece una definición estándar, preguntas asociadas y comportamientos observables para las competencias utilizadas en el caso de no poseer un modelo propio.

Por lo tanto, si las organizaciones no disponen de un modelo de competencias o si bien éste no posee un adecuado diseño, es posible que –en base a bibliografía de apoyo– las organizaciones evalúen competencias (características de personalidad) junto con la administración de evaluaciones psicológicas mediante tests de personalidad.

B. Incidencia de las competencias en la *desvinculación* de profesionales

Para continuar con el trabajo de campo, la encuesta indagó sobre los procesos de desvinculación de profesionales y, relacionado con éstos, sobre cómo se evalúa el desempeño de las personas una vez que éstas integran la organización.

Dice Peter Capelli en una obra sobre la situación en los Estados Unidos publicada originalmente en 1999, que *La seguridad en el empleo para todos los trabajadores ha disminuido y se ha vuelto mucho más eventual con respecto al rendimiento. En particular el puesto de directivo medio ha pasado de ser una de las ocupaciones más seguras a una de las menos seguras a medida que las empresas continúan reduciendo sus filas. Los empresarios dicen habitualmente a los trabajadores que su única fuente auténtica de seguridad es la empleabilidad, su capacidad para encontrar un trabajo en otra parte* (Capelli, 2001: 87). Por lo tanto, desde la perspectiva de este autor la empleabilidad de una persona no se relaciona con la seguridad en el empleo –ésta ha disminuido, y se basa en el desempeño de cada persona– sino con la capacidad potencial de encontrar un *nuevo* trabajo.

¹⁵ Esta pregunta no integró el formulario, se realizó a posteriori de haber recibido la encuesta (repregunta).

Al realizar un análisis de la estratificación de los empleos, Neffa menciona (1996: 49), entre otros elementos, *las garantías y perspectivas de hacer carrera dentro de la empresa u organización, el nivel promedio de las calificaciones profesionales, las condiciones y medio ambiente de trabajo*. En cuanto a la segmentación de los trabajadores incluye, entre otros factores, *el nivel de formación adquirido, la estabilidad de sus comportamientos, sus aspiraciones personales*. De ambas categorizaciones se puede inferir una mención indirecta al tema de competencias, al mencionarse “calificaciones profesionales”, “estabilidad de comportamientos” y “aspiraciones personales”.

Los procesos de desvinculación de personas devienen, usualmente, de una deficiente adecuación del individuo a su puesto de trabajo.

La autora francesa Levy-Leboyer (1996: 132) dice, por su parte, que *la formación ya no está destinada a personas que hay que integrar a la empresa, sino a aquellas que están ya ocupando un puesto en ella, con el objetivo de hacerlas más eficaces. De ahí la concepción de una formación que consiste en la adquisición de las competencias que no habían conferido ni la formación inicial ni la formación dada por la empresa al principio de la carrera profesional. En otras palabras, la formación ya no precede al trabajo, lo acompaña*.

La autora asegura (p. 133) que *adquirir nuevas competencias no es, por tanto, una actividad anterior al trabajo o que se efectúa aparte del trabajo; se realiza en el transcurso mismo del trabajo y mediante éste*.

De lo antedicho se desprende la importancia de la adecuación persona-puesto. Cuando ésta no se verifica la situación planteada podría derivar en que las personas sean asignadas a otros puestos, o bien, desvinculadas de la organización.

Esta parte de la encuesta constó de una pregunta principal y otras que, por derivar de la primera, denominamos complementarias.

Pregunta 3

Grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en el despido de profesionales.

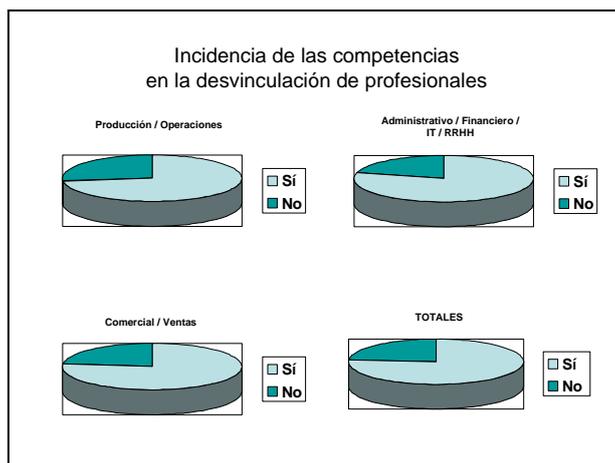
Ésta es otra de las preguntas centrales de la investigación, y ha permitido identificar si realmente se toman en cuenta –o no– las competencias en la empleabilidad de profesionales. En esta pregunta la indagación es en relación con el proceso de *desvinculación*.

Se considerará que las competencias inciden en la desvinculación de profesionales cuando, en la respuesta, se seleccione una de las siguientes opciones: b) 31-60%, c) 61 a 100%.

Resultados

Las respuestas obtenidas indican que las competencias tienen incidencia en la empleabilidad de los profesionales. Para fundamentar esta afirmación sólo se ha considerado –como ya hemos dicho– que las empresas toman en cuenta las competencias en sus procesos de desvinculación cuando han seleccionado las opciones:

- b) 31-60%.
- c) 61-100%.



Analizando estos resultados con mayor detalle se pueden apreciar las siguientes cifras:

Profesionales relacionados con las áreas de Producción y Operaciones: 73%

Profesionales relacionados con las áreas Comercial y Ventas: 77%.

Profesionales relacionados con las áreas de Administración, Finanzas, IT y RRHH: 79%.

En su conjunto el porcentaje es de: 76 %.

Si bien hay cierta variación entre las diversas áreas, la diferencia no se aprecia como significativa

Repregunta

A las empresas que respondieron que no consideraban las competencias de los individuos en los procesos de desvinculación se les formuló una pregunta adicional al formulario de encuesta prediseñado.

¿Cuáles son los motivos que originan el despido o desvinculación de profesionales en su organización?¹⁶

Dos de las empresas que no habían seleccionado las competencias como elemento considerado en la desvinculación de profesionales, nos manifestaron que habían elegido esa opción porque en realidad no habían realizado despidos en el último año.

Las restantes respondieron que la razón del despido de profesionales fue porque éstos no alcanzaron los resultados esperados o alguna razón relacionada con, por ejemplo, el manejo no ético de situaciones u otros problemas similares. El desempeño no ético –que origina, en estos casos, la desvinculación de quien lo evidencia– es un comportamiento producto de una competencia no desarrollada y no de la carencia de conocimientos para desempeñar la función. Lo mismo puede suceder con otros temas; por ejemplo: 1) la persona no alcanza los objetivos porque realiza su tarea con una calidad baja o menor a la esperada. Esto puede relacionarse con la ausencia de ciertos conocimientos, o no, cuando teniéndolos se trabaja sin atender a la calidad de lo que se realiza. En este último caso se verificaría la ausencia de la competencia *Calidad de trabajo*. Una situación análoga puede darse con el siguiente ejemplo (2): la persona no alcanza los objetivos porque realiza su tarea con ausencia o un grado menor al requerido de la competencia *Orientación a los resultados*.

¹⁶ Esta pregunta no integró el formulario, se realizó a posteriori de haber recibido la encuesta (repregunta).

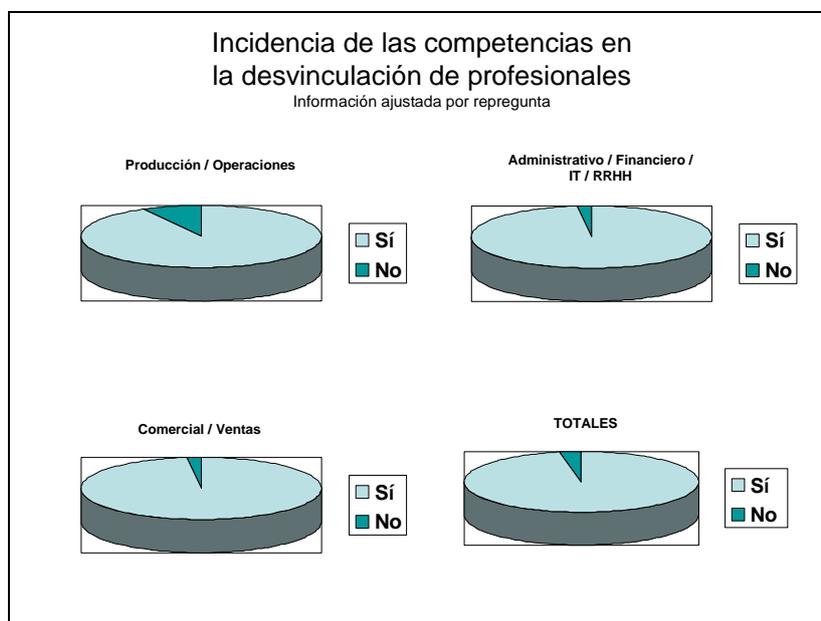
Apoyando este razonamiento, y según la autora francesa Nadine Jolis (1998: 29-30), las competencias se correlacionan entre sí y se dividen en:

- e) *Competencias teóricas*. Por ejemplo: conectar conocimientos adquiridos durante la educación formal, con la información disponible.
- f) *Competencias prácticas*. Por ejemplo: traducir la información y los conocimientos en acciones operativas o enriquecer los procedimientos con calidad.
- g) *Competencias sociales*. Por ejemplo: lograr que trabaje un equipo o capacidad para relacionarse con otras personas.
- h) *Competencias del conocimiento* (combinar y resolver). Por ejemplo: conjugar información con conocimientos, coordinar acciones, buscar nuevas soluciones, poder (y saber) aportar innovaciones y creatividad.

De acuerdo con este razonamiento se podría decir que si las organizaciones toman como causa del despido de profesionales el resultado de su gestión, éste incluye el concepto de competencias, es decir, el resultado (de acuerdo a lo esperado o no) se alcanza (o no) en función de las competencias que se tienen.

Si aceptamos este razonamiento como válido, estas respuestas se suman a las de aquellas organizaciones que señalaron a las competencias como un elemento que incide en la desvinculación de profesionales.

En síntesis, los resultados a esta pregunta –luego de formulada la repregunta mencionada– se muestran a continuación.



Analizando estos resultados con mayor detalle, se puede apreciar que las cifras obtenidas son las siguientes:

Profesionales relacionados con las áreas de Producción y Operaciones: 92%.

Profesionales relacionados con las áreas Comercial y Ventas: 98%.

Profesionales relacionados con las áreas de Administración, Finanzas, IT y RRHH: 98%.

En su conjunto, el porcentaje es de: 97%.

Al igual que antes de la repregunta, si bien hay una variación en los porcentajes obtenidos en las distintas áreas, las diferencias observadas no resultan significativas.

Pregunta 4-A

Si de la pregunta 3 ha seleccionado las respuestas b) o c), marque con una “x” las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) cuya carencia o bajo nivel influyó en el momento de la desvinculación de profesionales.

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de desvinculación, se indagó sobre cuáles son las 5 (cinco) más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en esta etapa de la relación empleado-empleador: el momento de despido o desvinculación de la organización. A través de esta pregunta se obtuvo información detallada sobre las distintas competencias que inciden en la empleabilidad de profesionales. Por lo tanto, se ha identificado las competencias más consideradas en esta instancia, cuya ausencia origina la desvinculación.

Resultados

Antes de analizar las respuestas a esta pregunta en particular, consideramos importante señalar que en el planteamiento de la hipótesis se mencionaron algunas competencias:

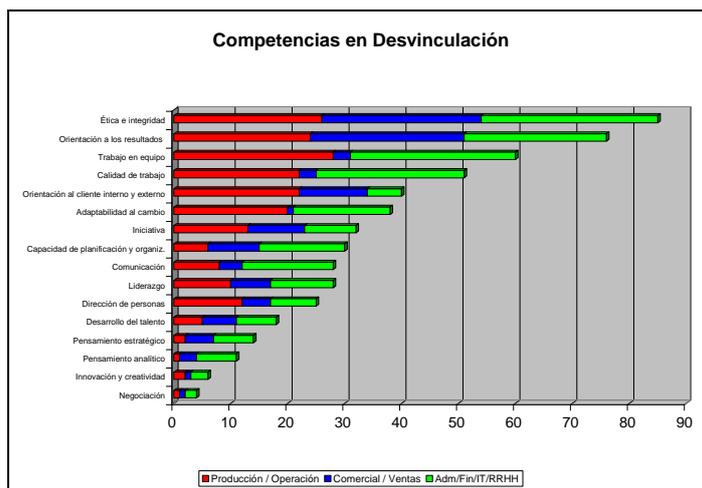
Las principales competencias o características de personalidad consideradas en la desvinculación (pérdida de la estabilidad laboral), son: Calidad de trabajo, Orientación al cliente interno y externo, Compromiso, Ética e integridad, y Trabajo en equipo.

En el momento de plantear las hipótesis, y de acuerdo con nuestra experiencia profesional, se decidió elegir ciertas competencias considerando que serían las de uso más frecuente en la desvinculación de personas. Al mismo tiempo, del sondeo realizado en ese momento se tenía la información que las organizaciones –usualmente– evalúan el desempeño de los profesionales en función de los resultados finales de su tarea, por ejemplo, a través de la fijación de objetivos.

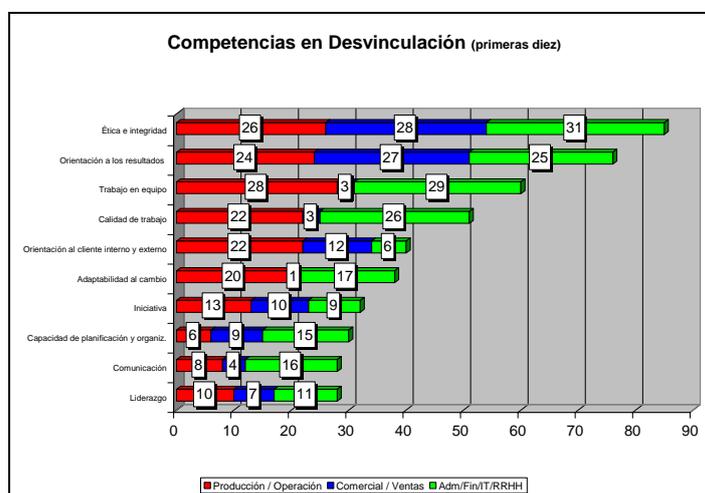
En el siguiente cuadro se exponen las competencias mencionadas en la hipótesis y las primeras cinco del ranking resultante del trabajo de campo realizado (se muestran en orden descendente según la cantidad de veces que fueron mencionadas). Se ha remarcado en color las que resultaron coincidentes en la hipótesis y el trabajo de campo. En el momento de la *Investigación* las competencias Ética e Integridad se unificaron en un único concepto.

Competencias según la hipótesis		Competencias según el trabajo de campo
Calidad de trabajo		Ética e integridad
Orientación al cliente interno y externo		Orientación a los resultados
Ética	Ética e integridad	Trabajo en equipo
Integridad		Calidad de trabajo
Trabajo en equipo		Orientación al cliente interno y externo

El ranking de las competencias más utilizadas, por las distintas organizaciones participantes en la encuesta, en la desvinculación de profesionales es el siguiente:



Para una mejor comprensión del gráfico precedente se exponen a continuación las diez competencias más citadas por las organizaciones que participaron en el trabajo de campo.



Del análisis de este último gráfico surgen como datos a mencionar la escasa importancia en las áreas Comercial y Ventas de las competencias *Trabajo en equipo*, *Calidad de trabajo*, *Comunicación* y *Adaptabilidad al cambio*. Del mismo modo, la poca relevancia de la competencia *Orientación al cliente interno y externo* para las áreas de Administración, Finanzas, Recursos Humanos e IT (tecnología informática).

Como una síntesis de este punto consideramos interesante mencionar el trabajo de Franck Hartle incluido en la citada obra de Carretta, Dalziel y Mitrani (1992: 107-108), donde se trata la *gestión de la performance o desempeño* desde lo que Hartle denomina *una nueva perspectiva*. Allí el autor dice que *el término performance management ha devenido de uso común y, sin embargo, no existe una definición universalmente aceptada. En algunas organizaciones está considerado como management por objetivos o administración por objetivos, en otras sólo la evaluación personal, para otras es un procedimiento anual ligado a la formación y el desarrollo del personal sin ninguna relación con la retribución basada en la performance. Sin embargo, todas estas definiciones son insuficientes, no consideran la gestión de la performance como un proceso global que debiera comprender todos estos elementos y algunos más. Un proceso integral debiera evaluar lo que la persona debe obtener (resultados) y cómo lo hace. Este proceso podría comprender:*

- *Estrategia y objetivos empresariales.*
- *Definiciones del rol o puesto.*

- *Determinación de los objetivos.*
- *Coaching u orientación.*
- *Revisión de la performance.*
- *Sistema de remuneración basado en la performance.*
- *Entrenamiento, formación y desarrollo.*

Para Hartle (p. 114), *un programa de gestión de la performance debe prever o incluir el desarrollo de las competencias personales. Para ello se debe separar la evaluación, una parte para definir las necesidades de desarrollo y otra para evaluar los resultados, de modo tal que la revisión anual tenga una cierta distancia (entre una y otra) para garantizar un efectivo mejoramiento de la performance. El desarrollo de la competencia permitiría alcanzar mejor los resultados. Para mejorar la performance, el gerente puede ofrecer su coaching o guía, para ello debe conocer la intensidad necesaria de cada competencia según el puesto ocupado y, cuando la competencia presenta una brecha, debe poder ofrecerle al empleado un plan de acción idóneo sobre cómo hacer para mejorar (en las competencias con carencia o brecha).*

En síntesis, la evaluación de competencias pierde sentido si no se relaciona con el desarrollo de competencias.

Preguntas 4-B

Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en la desvinculación de personas, responda las siguientes preguntas:

4-B-1

¿Su organización cuenta con un modelo formal de evaluación del desempeño por competencias?

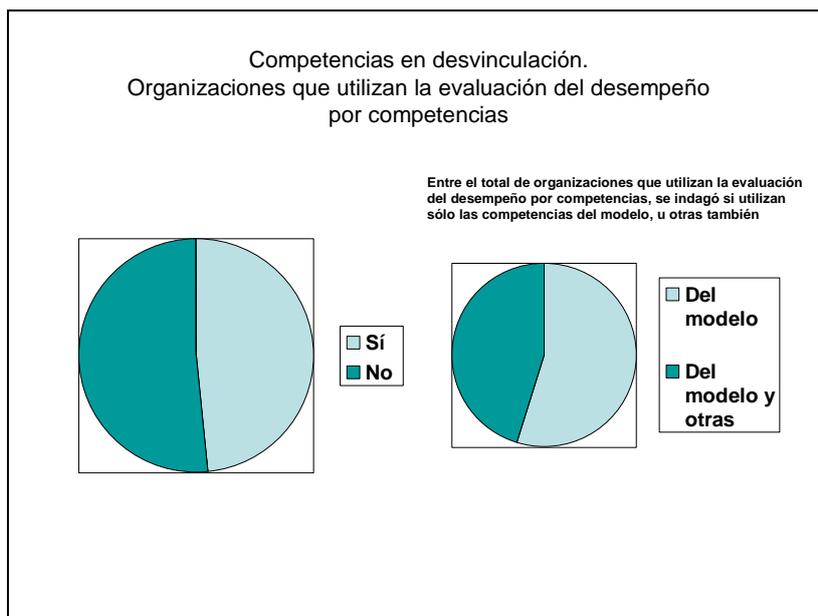
4-B-2

Las competencias seleccionadas son: del modelo de competencias; del modelo de competencias y otras; otras diferentes a las del modelo.

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de desvinculación se indagó sobre si las competencias más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en el momento de la desvinculación de personas, pertenecen –o no– a un modelo de evaluación del desempeño por competencias vigente.

Se ha indagado, de este modo, si las competencias cuya inexistencia o bajo nivel provocan u originan una desvinculación derivan de un modelo de competencias realmente en aplicación o si son elegidas *ad-hoc*, sólo para esa instancia.

Resultados



A las empresas que consideran las competencias en la desvinculación de profesionales se les indagó sobre sus métodos para evaluar el desempeño: 48% de éstas respondieron afirmativamente, es decir, las utilizan en sus métodos de evaluación del desempeño. De éstas, el 55% utiliza las competencias de su modelo de gestión de recursos humanos por competencias. Las restantes (45%), además de las del modelo consideran otras en la desvinculación de profesionales (adicionalmente). Ninguna de ellas ha seleccionado la opción de utilizar sólo competencias diferentes de las del modelo.

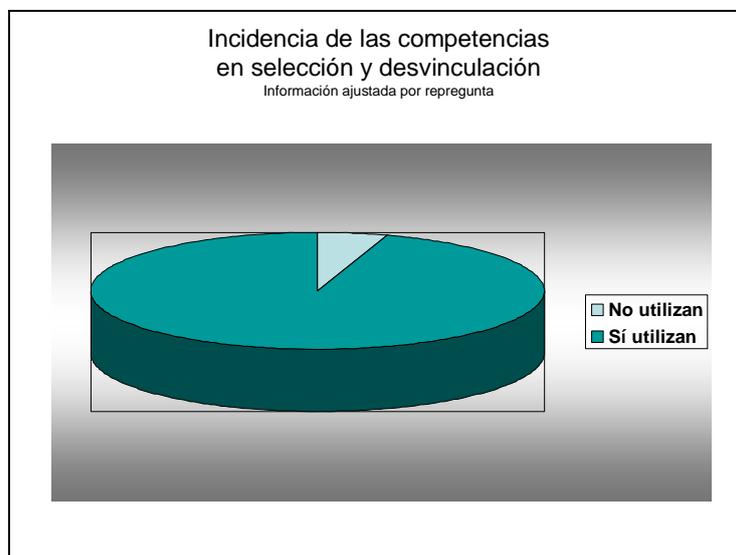
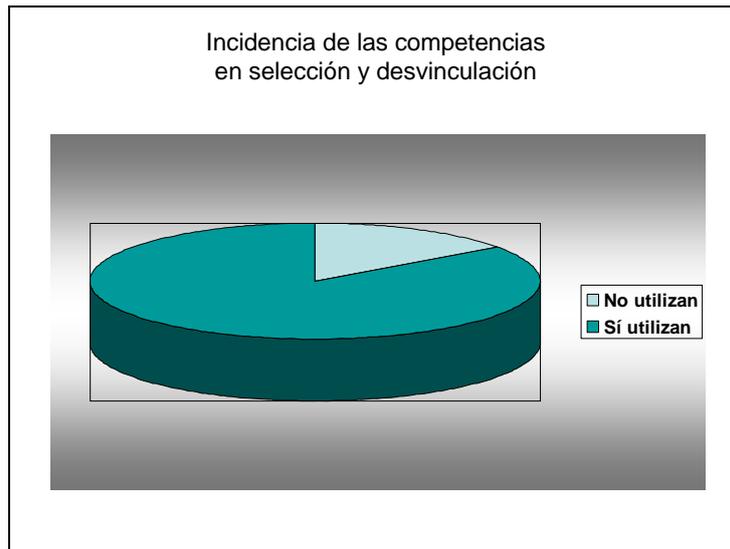
Un primer análisis de la información del trabajo de campo

Antes de presentar la tercera parte del trabajo de campo realizado (*C. La formación de profesionales dentro de la organización*), se hará una evaluación de la información recolectada en relación con las dos primeras partes (puntos A y B).

Incidencia de las competencias en selección y en desvinculación

Si se representa en un gráfico conjunto el resultado de las respuestas a ambas preguntas (promedio de porcentajes), el resultado permite observar un 85% de incidencia de las competencias en la empleabilidad de los profesionales.

Si este promedio se ajusta por la nueva información recolectada por la repregunta formulada a posteriori en cuanto a la desvinculación de profesionales, ya explicada y fundamentada, el resultado de la incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales se ubica en el 95%. En ambos casos (Selección y Desvinculación) se han verificado porcentajes contundentes que demuestran las dos hipótesis principales planteadas en la investigación.



Una mirada más detallada sobre la incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales

Comparando las cinco (5) competencias que fueron mencionadas un mayor número de veces, tanto para la selección de profesionales como para su desvinculación, surge el cuadro siguiente, donde se muestran en orden descendente, comenzando por las más mencionadas. Se ha remarcado en color las que están presentes en ambos listados.

Competencias más utilizadas en selección	Competencias más utilizadas en desvinculación
Ética e integridad	Ética e integridad
Orientación a los resultados	Orientación a los resultados
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo
Orientación al cliente interno y externo	Calidad de trabajo
Liderazgo	Orientación al cliente interno y externo

Como se desprende del cuadro precedente, existe coincidencia en cuatro de ellas.

1. Ética e integridad.
2. Orientación a los resultados.
3. Trabajo en equipo.
4. Orientación al cliente interno y externo.

La coincidencia en cuatro de las cinco competencias de ambos rankings se debe a que si las organizaciones trabajan con un modelo de competencias, cuando éste está diseñado correctamente deben utilizar las mismas competencias en ambos subsistemas de RRHH (selección y desvinculación).

Si el análisis comparativo se extiende a las diez (10) competencias más mencionadas en ambos casos, la coincidencia de conceptos aumenta, del 80% al 90%. (En el gráfico se listan en orden descendente, según las veces que fueron mencionadas.)

Competencias más utilizadas en selección	Competencias más utilizadas en desvinculación
Ética e integridad	Ética e integridad
Orientación a los resultados	Orientación a los resultados
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo
Orientación al cliente interno y externo	Calidad de trabajo
Liderazgo	Orientación al cliente interno y externo
Calidad de trabajo	Adaptabilidad al cambio
Capacidad de planificación y organización	Iniciativa
Adaptabilidad al cambio	Capacidad de planificación y organización
Desarrollo del talento	Comunicación
Comunicación	Liderazgo

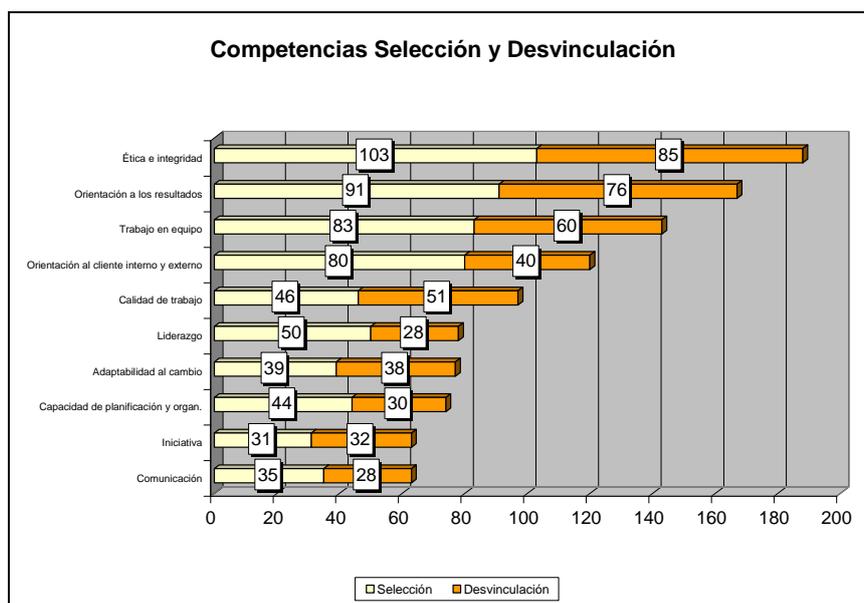
Como se desprende de este último cuadro (se han remarcado en color las competencias presentes en ambas columnas), existe coincidencia en nueve de ellas, representando en su conjunto las competencias con mayor incidencia en la empleabilidad de profesionales. Son:

- Ética e integridad.
- Orientación a los resultados.
- Orientación al cliente interno y externo.
- Trabajo en equipo.
- Calidad de trabajo.
- Capacidad de planificación y organización.
- Liderazgo.
- Adaptabilidad al cambio.
- Comunicación.

Para establecer un ranking de preferencia de estas competencias en ambos procesos (selección y desvinculación) se han computado en conjunto. De este modo se puede establecer que éstas son las competencias preferidas por las organizaciones a la hora de evaluar la empleabilidad de profesionales, es decir, considerándolas tanto en los procesos de selección, para determinar el ingreso de los profesionales a la organización, como en el momento de su desvinculación o despido.

Competencias más utilizadas en selección y desvinculación (ordenadas en orden descendente, en función de la cantidad de veces que fueron mencionadas)
Ética e integridad
Orientación a resultados
Trabajo en equipo
Orientación al cliente interno y externo
Calidad de trabajo
Adaptabilidad al cambio
Capacidad de planificación y organización
Liderazgo
Iniciativa
Comunicación

En este ranking conjunto de las competencias más utilizadas en ambos procesos (selección y desvinculación), una de ellas, *Iniciativa*, se encuentra entre las diez más mencionadas en desvinculación y no así en selección, y la situación inversa se da con *Desarrollo del talento*, que figura entre las diez más mencionadas en los procesos de selección y no así en el ranking conjunto de ambos procesos. Las restantes nueve competencias mencionadas, a su vez, coinciden en ambos procesos.



Si bien se ha expresado –en el momento del análisis de las preguntas para evaluar la incidencia de las competencias en la empleabilidad– que no existe una diferencia significativa en la información cuando ésta se segrega por áreas de actividad (en los porcentajes de incidencia de las competencias tanto en selección como en desvinculación, preguntas 1 y 3), no sucede lo mismo cuando el análisis se efectúa en relación con las competencias requeridas en las distintas áreas de actividad de los profesionales (preguntas 2 A y 4 A).

Es muy importante tener en cuenta que las áreas de especialidad se relacionan con las funciones que los profesionales llevan a cabo en cada organización, y no tienen relación directa con las carreras universitarias que éstos hayan estudiado.

Sólo a modo de ejemplo: si se analizan las competencias mencionadas para las áreas Administración, Finanzas, Recursos Humanos e IT, surge que las cinco primeras son (se muestran en orden descendente según las veces que fueron mencionadas):

Competencias más utilizadas en selección. Cifras totales	Competencias más utilizadas en selección para las áreas Administración, Finanzas, RRHH e IT
Ética e integridad	Trabajo en equipo
Orientación a los resultados	Ética e integridad
Trabajo en equipo	Orientación a los resultados
Orientación al cliente interno y externo	Calidad de trabajo
Liderazgo	Adaptabilidad al cambio

La coincidencia de conceptos entre las cifras totales y las utilizadas para profesionales de estas áreas es del 60%. Si el mismo análisis se realiza sobre las diez competencias que más fueron mencionadas el resultado es el siguiente:

Competencias más utilizadas en selección. Cifras totales	Competencias más utilizadas en selección para las áreas Administración, Finanzas, RRHH e IT
Ética e integridad	Trabajo en equipo
Orientación a los resultados	Ética e integridad
Trabajo en equipo	Orientación a los resultados
Orientación al cliente interno y externo	Calidad de trabajo
Liderazgo	Adaptabilidad al cambio
Calidad de trabajo	Capacidad de planificación y organización
Capacidad de planificación y organización	Comunicación
Adaptabilidad al cambio	Liderazgo
Desarrollo del talento	Pensamiento analítico
Comunicación	Pensamiento estratégico

Por lo tanto, la coincidencia de conceptos es del 90%.

Estas consideraciones se han realizado con el propósito de mostrar que el grado de coincidencia entre las competencias más utilizadas en función de la cantidad de veces que fueron mencionadas, en las tres instancias de estudio (selección, desvinculación y formación), aumenta si se incrementa el número de posiciones a considerar (5 ó 10 primeras competencias del ranking).

En la comparación entre las competencias más utilizadas en selección y en desvinculación se verificó una coincidencia del 90%.

En la comparación parcial de la frecuencia de las competencias en selección, entre cantidades totales versus Administración, Finanzas, RRHH e IT, la coincidencia también es del 90%.

Análisis de la incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales por área (selección y desvinculación en conjunto)

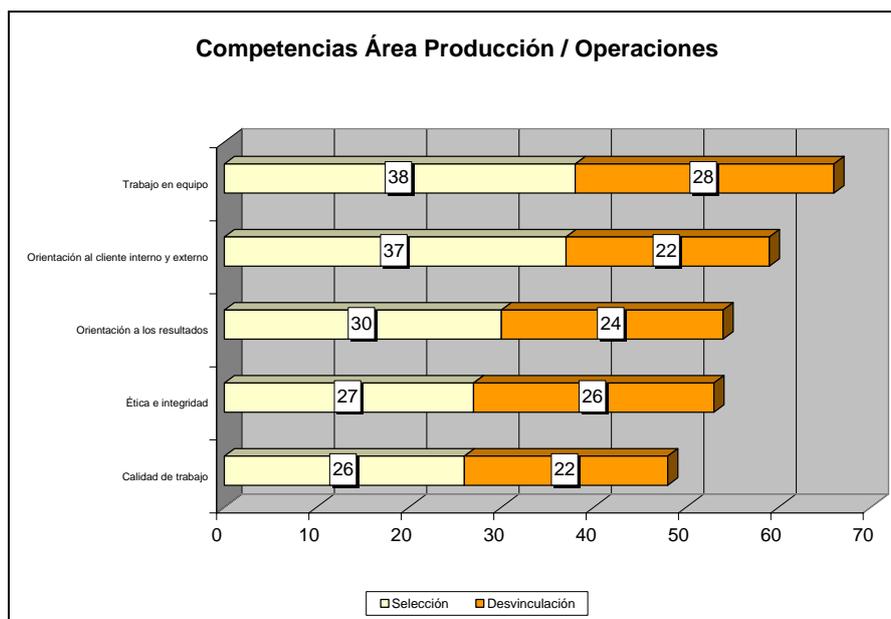
Como cierre de esta sección nos parece interesante mostrar las diferentes competencias por áreas de actividad dentro de la organización, sumando las menciones en los procesos de selección y desvinculación; es decir, las que más influyen en la empleabilidad de profesionales por área. Se remarca con color las coincidencias en las tres áreas.

En la metodología de Gestión por Competencias, se definen competencias específicas por área de actividad; desde esta perspectiva el resultado de esta investigación aporta información relevante al respecto, ya que nos estaría mostrando cuáles son las competencias que más se utilizan en cada área. Presentaremos la información respetando el mismo orden del formulario:

1. Producción / Operaciones.
2. Comercial / Ventas.
3. Administración / Finanzas / RRHH / IT.

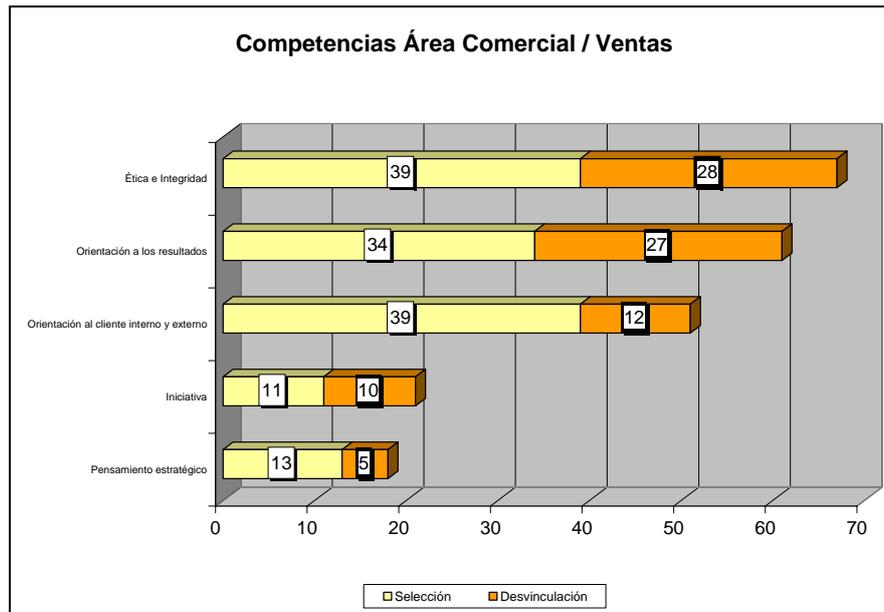
Áreas Producción / Operaciones

Las cinco competencias mencionadas el mayor número de veces
Trabajo en equipo
Orientación al cliente interno y externo
Orientación a los resultados
Ética e integridad
Calidad de trabajo



Áreas Comercial / Ventas

Las cinco competencias mencionadas el mayor número de veces
Ética e integridad
Orientación a los resultados
Orientación al cliente interno y externo
Iniciativa
Pensamiento estratégico

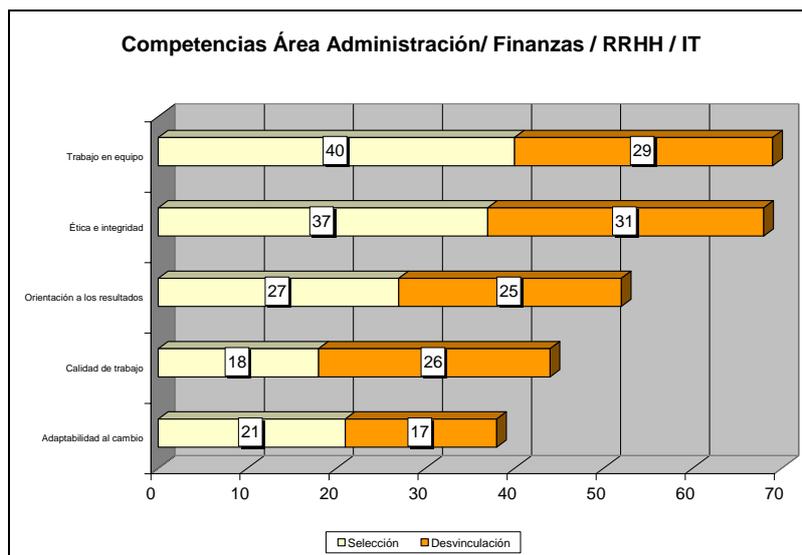


De la observación del gráfico precedente surge una reflexión que podría tener dos lecturas. Una, que para las áreas Comercial y Ventas la competencia *Orientación al cliente* tiene mucha importancia cuando se realiza la selección de una persona, pero a la hora de una desvinculación tienen mayor relevancia *Ética e integridad* y *Orientación a los resultados*. Otra lectura posible es la articulación en los modelos de competencias. Un comentario análogo puede hacerse sobre la competencia *Pensamiento estratégico*, la cual tiene más importancia en la selección que en la desvinculación.

En todos los cuadros siguientes las competencias se muestran en orden descendente según las veces que fueron mencionadas.

Áreas Administración / Finanzas / RRHH / IT

Las cinco competencias mencionadas el mayor número de veces
Trabajo en equipo
Ética e integridad
Orientación a los resultados
Calidad de trabajo
Adaptabilidad al cambio



En este último gráfico puede destacarse una mayor relación entre las competencias utilizadas en selección y las empleadas en desvinculación.

Del análisis de los tres cuadros precedentes surgen las siguientes coincidencias:

- Sólo dos competencias figuran entre las más mencionadas para las tres áreas (40% de coincidencia): una relacionada con valores, *Ética e integridad*, y la otra con los resultados, *Orientación a los resultados*.
- *Trabajo en equipo* y *Calidad de trabajo* son compartidas por las áreas Producción / Operaciones y Administración / Finanzas / RRHH / IT.
- *Orientación al cliente interno y externo* es compartida por las áreas Producción / Operaciones y Comercial / Ventas.
- *Iniciativa* y *Pensamiento estratégico* son mencionadas sólo para las áreas Comercial / Ventas.
- *Adaptabilidad al cambio* sólo es mencionada para las áreas Administración / Finanzas / RRHH / IT.

Si los mismos cuadros comparativos se confeccionan a partir de las diez competencias que han sido más mencionadas en ambos procesos (selección y desvinculación, sumando las menciones en uno y otro), se incrementa el número de coincidencias (alcanzando el 60%), que se remarcan en color en los siguientes cuadros.

Áreas Producción / Operaciones

Las cinco competencias mencionadas el mayor número de veces
Trabajo en equipo
Orientación al cliente interno y externo
Orientación a los resultados
Ética e integridad
Calidad de trabajo
Adaptabilidad al cambio
Iniciativa
Capacidad de planificación y organización
Comunicación
Liderazgo

Áreas Comercial / Ventas

Las cinco competencias mencionadas el mayor número de veces
Ética e integridad
Orientación a los resultados
Orientación al cliente interno y externo
Iniciativa
Pensamiento estratégico
Liderazgo
Capacidad de planificación y organización
Desarrollo del talento
Trabajo en equipo
Comunicación

Áreas Administración / Finanzas / RRHH / IT

Las cinco competencias mencionadas el mayor número de veces
Trabajo en equipo
Ética e integridad
Orientación a los resultados
Calidad de trabajo
Adaptabilidad al cambio
Capacidad de planificación y organización
Comunicación
Liderazgo
Pensamiento analítico
Pensamiento estratégico

En síntesis, el número de competencias mencionadas para las tres áreas se incrementa, considerando ambos procesos analizados, del 40% al 60%. Las competencias coincidentes son: *Ética e integridad*, *Orientación a los resultados*, *Trabajo en equipo*, *Capacidad de planificación y organización*, *Comunicación*, y *Liderazgo*.

Las que sólo han sido mencionadas para una sola de las áreas son:

- *Desarrollo del talento*, mencionada para Comercial / Ventas.
- *Pensamiento analítico*, mencionada para Administración / Finanzas / RRHH / IT.

Las restantes han sido mencionadas en dos de las áreas:

- *Orientación al cliente interno y externo* e *Iniciativa*, en Producción / Operaciones y Comercial / Ventas.
- *Calidad de trabajo* y *Adaptabilidad al cambio*, en Producción / Operaciones y Administración / Finanzas / RRHH / IT.
- *Pensamiento estratégico* fue mencionada en las áreas Comercial / Ventas y Administración / Finanzas / RRHH / IT.

Como se expresara en párrafos anteriores, el grado de coincidencia entre las competencias más utilizadas en función de la cantidad de veces que fueron mencionadas, en las tres instancias de estudio (selección, desvinculación y formación), aumenta si se incrementa el número de posiciones a considerar (5 ó 10 primeras competencias del ranking). En síntesis, si se desea hacer el foco en pocas competencias (cinco), las diferencias entre áreas son mayores. Si se incrementa el análisis a un número mayor de competencias (diez), las diferencias disminuyen.

Sin embargo, las variaciones entre áreas se verifican. Las personas interesadas en una u otra área de actividad en una organización deberán considerar que las particularidades de cada área existen, con dos denominadores comunes para las tres: los valores personales, representados por la competencia *Ética e integridad*, y la orientación a los resultados, representada por la competencia que lleva ese nombre.

Las conclusiones parciales hasta este punto, en especial en lo que respecta a la determinación de las distintas competencias que tienen mayor incidencia en la empleabilidad de los profesionales, serán enriquecidas por el análisis que realizaremos sobre las actividades de formación o desarrollo de competencias que encaran las organizaciones.

Nota importante

En los cuadros donde se ordenan las competencias según la cantidad de veces que fueron mencionadas (ranking), en todos los casos comenzando por la más mencionada y luego la siguiente, en orden decreciente de arriba hacia abajo, hemos utilizado dos formas de presentación: seleccionando en algunos casos las diez más mencionadas, y en otro caso sólo cinco. Queremos aclarar que no se trata de una inconsistencia en el análisis. Si se observan los datos tal cual surgieron del trabajo de campo (Anexo II), se puede visualizar que la diferencia entre la posición 1 y la 10 es muy relevante en cuanto a la cantidad de menciones que cada una de ellas ha recibido. Por lo tanto, la información que brinda una perspectiva más clara sobre cuáles son las competencias más requeridas sería considerando hasta el quinto lugar, quizá hasta el sexto en algún caso. Por lo tanto, considerar hasta el puesto número cinco brinda la información más significativa.

De todos modos, sólo para ilustrar mejor la investigación se ha expuesto también la información completa, considerando las primeras diez posiciones.

C. La formación de profesionales en el ámbito de la organización

Preguntas 5

En el contexto actual parece no haber discusión respecto de la importancia de la formación de personas en cualquier ámbito. Citaremos algunos autores que han abordado la temática.

Levy-Leboyer (1996: 129) dice que *sea cual sea su nivel de partida, su empleo actual y su cualificación inicial, los empleados, los mandos, así como los técnicos, están obligados a aprender constantemente "cosas nuevas"*.

Refiriéndose a su país, Francia, la autora asegura (p. 131) *que la formación continua o formación de adultos desempeña un papel importante, pero siempre con la misma mentalidad, que consiste en satisfacer las necesidades inmediatas del empleo, y no en colocarse en una perspectiva de desarrollo de las competencias individuales*.

Esta parte de la encuesta consistió en una pregunta principal y otras que, por derivar de la primera, denominamos complementarias.

5-A

Indique si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en los últimos 12 meses.

5-B

Indique si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses.

5-C

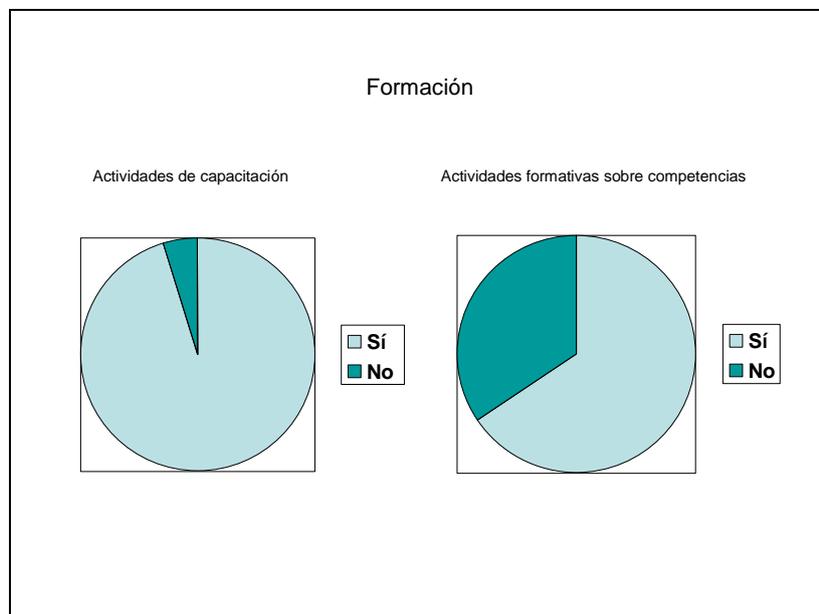
Dado que la respuesta a la pregunta 5-B fue positiva, es decir, que la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses, se le pregunta a qué tipo de profesionales se les ha impartido. Opciones:

- ✓ **Jóvenes profesionales.**
- ✓ **Niveles intermedios o mandos medios.**
- ✓ **Niveles gerenciales.**

En una primera instancia se indagó sobre si la organización realiza o no formación de profesionales. En aquellos casos en que respondieron afirmativamente, se les preguntó además sobre si la formación impartida incluyó la temática de competencias y a qué niveles –dentro de esa organización– de profesionales.

Resultados

En cuanto a la primera parte, la mayoría de las organizaciones (95%) realiza actividades de formación. Del total de las organizaciones que lo hacen el 66% lleva a cabo formación en competencias.



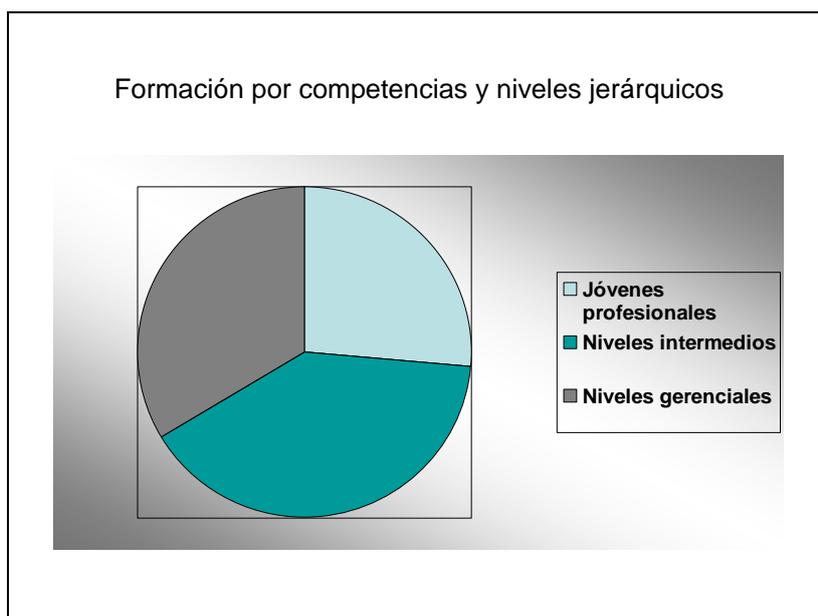
En la obra *Gestión de las competencias* (Levy-Leboyer, 1996: 131), dice su autora que *el desarrollo de las competencias no puede ser objeto de manuales pedagógicos y no es una actividad de formación colocada bajo la autoridad de un responsable. Es la voluntad de uno mismo de intentar concretar sus posibilidades de desarrollo y encontrar los medios que favorecerán este desarrollo, incluso aunque este esfuerzo deba hacerse en contacto con los responsables de la gestión de los recursos humanos de la empresa. Además, necesidades y medios varían según las empresas; por ello, los objetivos y las experiencias de formación*

variarán igualmente y no puede haber un plan de desarrollo ómnibus. Con este comentario la autora desea enfatizar que no es posible el diseño de actividades de desarrollo de competencias para colectivos de personas sin analizar, previamente, la situación de cada uno de los integrantes del grupo en cuestión.

Para Levy-Leboyer (p. 132) el cambio más rápido que las empresas deben afrontar en el presente se relaciona con el desarrollo de competencias. *La iniciativa dejada a cada uno para organizar su desarrollo personal coincide también con la manera como los individuos intentan actualmente administrar ellos mismos su carrera profesional, incluso aunque deban hacerlo teniendo en cuenta necesidades y evoluciones previsibles del mercado. Estos individuos aceptan mucho menos fácilmente la presencia de una autoridad tutelar que decida lo que deben aprender, sin dejarles autonomía. Desde este punto de vista, el desarrollo de las competencias forma parte de las iniciativas que se orientan al aumento de la participación individual en las decisiones colectivas, como por ejemplo la constitución de grupos autónomos y la creación de círculos de calidad.*

Levy-Leboyer cita a Wood (1994), quien asegura que *el desarrollo de competencias representa una nueva etapa en la historia de la formación.*

Como hemos dicho, del total de las organizaciones que realizan actividades de formación el 66% realiza formación en competencias. Analizando los resultados de las encuestas, el número de actividades dirigidas a niveles intermedios es mayor (40%) que el de aquellas orientadas a los otros niveles.



En *Gestión de las competencias* (p. 133) su autora afirma que *las competencias no son cualidades innatas que la experiencia no hace más que desarrollar. Ya no se enseñan como si tuviera lugar un simple paso de saberes del maestro al alumno; son el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella, experiencia que permite la integración con éxito de los conocimientos y del savoir-faire a fin de construir competencias inéditas.*

Luego agrega que *un plan de desarrollo de competencias no puede ser organizado de una manera sistemática como si fuese un plan de formación tradicional (conocimientos). El desarrollo activo de competencias permite a cada uno controlar su adquisición y conseguir así*

la confianza en sí mismo que resulta de la experiencia directa de las competencias puestas en práctica.

¿Cómo desarrollar las competencias? Levy-Leboyer (p. 134) opina que se trata esencialmente de saber sacar partido de las propias experiencias adoptando una actitud crítica en relación con la manera como se perciben y se resuelven los problemas y siendo capaz de analizar el propio comportamiento, identificar las fuentes de posibles problemas y, finalmente, saber aprovechar activamente las observaciones.

¿Qué experiencias? Lo ideal sería contar con una lista de competencias y, al lado, una lista de las experiencias que permiten desarrollarlas.

Pregunta 6

Si ha respondido positivamente la pregunta 5–B –es decir, si durante los últimos 12 meses en su organización se han realizado actividades de formación en relación con competencias–, marque con una “x” las temáticas sobre las que se ha realizado alguna acción de desarrollo¹⁷.

Una vez identificado que las organizaciones realizan actividades de formación sobre competencias, se ha indagado sobre cuáles son las que se consideran más significativas o dominantes para una mejor adecuación de las personas a sus puestos de trabajo. A través de esta pregunta se ha obtenido información detallada sobre las distintas competencias sobre las que las organizaciones realizan inversiones de capacitación y/o formación. Se indagó sobre los últimos doce meses previos a la administración de la encuesta.

En la obra *Competence at work* (Spencer & Spencer, 1993) dicen sus autores (p. 286): *un entrenamiento basado en competencias y actividades para el desarrollo debe incluir programas formales de capacitación, centros de desarrollo para el feedback (retroalimentación), guías para el autodesarrollo, videos y programas de computación para la auto-capacitación, asignaciones especiales (tareas o proyectos), programas de tutoría (mentoring) y una cultura organizacional que fomente el incremento de las competencias. Para decir más adelante que las competencias pueden enseñarse. Varios estudios indican que incluso las competencias relacionadas con motivación, tales como “orientación al logro o a los resultados” y otras como “confianza en sí mismo” pueden modificarse.*

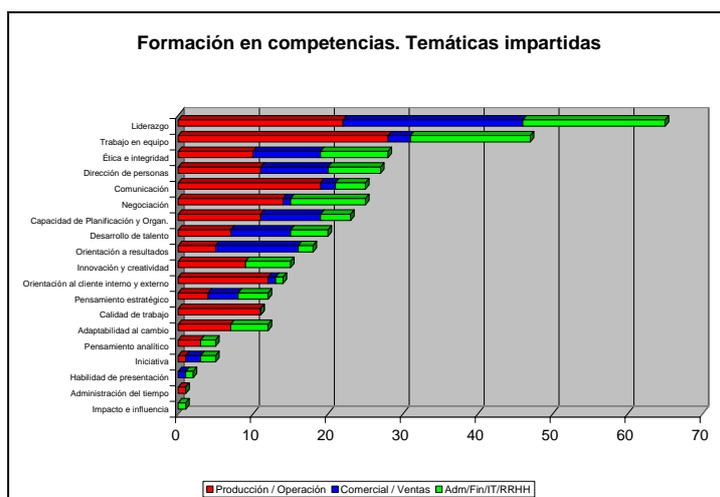
Como ya hemos referido en un párrafo anterior, en su obra *Gestión de las competencias* (1996) Levy-Leboyer dice (p. 133) que las competencias *ya no se enseñan como si tuviera lugar un simple paso de saberes del maestro al alumno; son el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella.*

En una primera lectura podría parecer que estos autores se contradicen, pero no es así, ya que ambos tienen razón: las competencias *no se enseñan como si tuviera lugar un simple paso de saberes*, pero al mismo tiempo se puede (o debe) *incluir programas formales de capacitación*, sólo que éstos, como los propios Spencer & Spencer explican (1993: 290) en sus *“seis pasos para el diseño de un programa de aprendizaje de competencias”* deben poseer una cierta secuencia y características especiales para que ese desarrollo o aprendizaje sea posible.

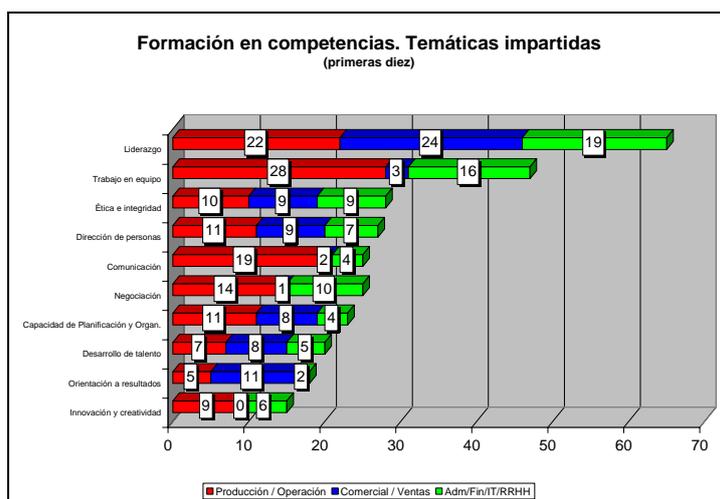
Resultados

El ranking de las competencias más utilizadas en actividades de formación de competencias es el siguiente:

¹⁷ Las temáticas a las que hace referencia esta pregunta son las mismas competencias que se utilizaron en las preguntas 2 A y 4 A. Ver formulario completo en Anexo I.



Para una mejor comprensión del gráfico precedente se exponen a continuación las 10 competencias más citadas por las organizaciones que participaron en el trabajo de campo.



Del análisis del gráfico surgen algunas temáticas (competencias) a las cuales se les da menor importancia, entre ellas: *Trabajo en equipo*, *Comunicación* y *Negociación* para las áreas Comercial / Ventas. Del mismo modo, *Comunicación*, *Capacidad de planificación y organización* para las áreas Administración / Finanzas / RRHH / IT.

En la obra *Gestión de las competencias* (Levy-Leboyer, 1996: 54) se define competencias como condiciones personales que *representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.*

Oggioni (Boccalari y otros, 2004: 98 y ss) se refirió al aspecto de la asignación o identificación del grado necesario de una competencia según cada puesto. *Si no se identifica la competencia necesaria, no es posible ni la medición ni el desarrollo de las competencias. La importancia de una competencia es diferente en cada caso y tiene directa relación con la organización, con cómo ésta desea desenvolverse en un futuro. La determinación de “la competencia necesaria” se relaciona con los planes estratégicos de la organización, de sus valores y objetivos.*

La asignación de competencias puede realizarse por roles organizacionales, por funciones y familias de puestos, por procesos, entre otras variantes.

Tomando en cuenta la relevancia que todos los autores asignan a la necesidad de relacionar las competencias requeridas con cada puesto en particular, cabría considerar que la formación en las organizaciones debería estar relacionada con aquello que cada puesto requiere. La comparación entre las temáticas de la formación impartida, según el trabajo de campo realizado, y las que las mismas organizaciones identifican como más importantes en sus procesos de selección y evaluación del desempeño, adquiere una importancia capital. Se realizará ese análisis a continuación, y lo denominaremos “ajuste o adecuación” entre la formación impartida y las competencias requeridas.

Segundo análisis de la información del trabajo de campo

Antes de las “Conclusiones” se hará un análisis del trabajo de campo realizado, comparando la información analizada en la sección que hemos denominado “Primer análisis” (puntos A y B) junto con la información de la tercera parte, sobre formación (punto C).

Las hipótesis complementarias en relación con la tercera parte del trabajo de campo son:

- Las organizaciones que forman a sus profesionales lo hacen tanto en conocimientos como en competencias.
- La formación en competencias se imparte a todos los niveles de la organización.
- Las competencias utilizadas en los procesos de selección, desvinculación y formación guardan relación entre sí.

Comparación de las diez competencias más utilizadas tanto en selección como en desvinculación, en conjunto, con las diez competencias más utilizadas en formación de profesionales.

Competencias más utilizadas en selección y desvinculación (las 10 más mencionadas)	Competencias más utilizadas en formación (las 10 más mencionadas)
Ética e integridad	Liderazgo
Orientación a los resultados	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo	Ética e integridad
Orientación al cliente interno y externo	Dirección de personas
Calidad de trabajo	Comunicación
Adaptabilidad al cambio	Negociación
Capacidad de planificación y organización	Capacidad de planificación y organización
Liderazgo	Desarrollo del talento
Iniciativa	Orientación a los resultados
Comunicación	Innovación y creatividad

En el cuadro precedente se muestran las competencias más utilizadas, en orden descendente según las veces que fueron mencionadas.

De la comparación realizada se puede concluir que la coincidencia de temáticas es del orden del 60%.

Comparación de las cinco competencias más utilizadas tanto en selección como en desvinculación, en conjunto, con las cinco competencias más utilizadas en formación de profesionales.

Competencias más utilizadas en selección y desvinculación (las 5 más mencionadas)	Competencias utilizadas en formación (las 5 más mencionadas)

Ética e integridad	Liderazgo
Orientación a los resultados	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo	Ética e integridad
Orientación al cliente interno y externo	Dirección de personas
Calidad de trabajo	Comunicación

De la comparación de las cinco competencias más utilizadas en formación con las cinco más requeridas tanto en selección como en desvinculación (en conjunto), surge una coincidencia del orden del 40%.

Si se realiza el análisis precedente considerando sólo las competencias utilizadas en desvinculación y las utilizadas en formación, el grado de adecuación o ajuste que se observa es el mismo, 40%, según se muestra en el cuadro siguiente.

Competencias más utilizadas en desvinculación	Competencias más utilizadas en formación
Ética e integridad	Liderazgo
Orientación a los resultados	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo	Ética e integridad
Calidad de trabajo	Dirección de personas
Orientación al cliente interno y externo	Comunicación

En un primer análisis, se observa que las organizaciones invierten en formación en temáticas diferentes (en un 60%) de las competencias consideradas tanto en la selección como en la desvinculación de profesionales.

Para enriquecer este análisis se considerarán los resultados obtenidos según las áreas en las cuales se abrió la encuesta. Se identifican con un color sombreado las coincidencias.

Áreas Producción / Operaciones

En todos los cuadros siguientes las competencias más utilizadas se muestran en orden descendente, según las veces que fueron mencionadas.

Las cinco competencias más requeridas en selección y desvinculación (en forma conjunta)	Las cinco competencias más utilizadas en formación
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo
Orientación al cliente interno y externo	Liderazgo
Orientación a los resultados	Comunicación
Ética e integridad	Negociación
Calidad de trabajo	Orientación al cliente interno y externo

La inversión realizada en formación para las áreas Producción / Operaciones sólo se relaciona en un 40% con las competencias consideradas más relevantes en los subsistemas de selección y desvinculación de profesionales.

Áreas Comercial / Ventas

Las cinco competencias más	Las cinco competencias más
----------------------------	----------------------------

requeridas en selección y desvinculación (en forma conjunta)	utilizadas en formación
Ética e integridad	Liderazgo
Orientación a los resultados	Orientación a los resultados
Orientación al cliente interno y externo	Ética e integridad
Iniciativa	Dirección de personas
Pensamiento estratégico	Capacidad de planificación y organización

La inversión realizada en formación para las áreas Comercial / Ventas sólo se relaciona en un 40% con las competencias consideradas más relevantes en los subsistemas de selección y desvinculación de profesionales.

Áreas Administración / Finanzas / RRHH / IT

Las cinco competencias más requeridas en selección y desvinculación (en forma conjunta)	Las cinco competencias más utilizadas en formación
Trabajo en equipo	Liderazgo
Ética e integridad	Trabajo en equipo
Orientación a los resultados	Negociación
Calidad de trabajo	Ética e integridad
Adaptabilidad al cambio	Dirección de personas

La inversión realizada en formación para las áreas Administración / Finanzas / RRHH / IT sólo se relaciona en un 40% con las competencias consideradas más relevantes en los subsistemas de selección y desvinculación de profesionales.

Los porcentajes de coincidencia en el desagregado por áreas son iguales al que surge si se analizan las áreas en su conjunto. No así las competencias, que varían en cada caso.

Formación por competencias y los profesionales involucrados en el trabajo de campo

Las 64 organizaciones participantes representan un grupo de entre 23.884 y 36.737 profesionales. Como se vio al inicio de este capítulo, la mayoría de las empresas son de servicios aunque también integraron la muestra empresas productivas y comerciales.

Relacionado este colectivo de personas (profesionales) con los resultados de la investigación podemos realizar las siguientes observaciones:

Posibilidad que los profesionales reciban capacitación

Del total de organizaciones participantes, 61 de ellas manifestaron realizar actividades de capacitación, por lo cual la posibilidad que los profesionales reciban capacitación es del 95,31%.

Posibilidad que los profesionales reciban formación en competencias

Del total de las organizaciones que realizan actividades de formación (61), 40 de éstas realizan actividades de formación en competencias, es decir el 65,57% del total de las organizaciones que brindan capacitación a su personal.

Por lo tanto la posibilidad que los profesionales reciban formación en competencias es:

P ~: posibilidad

a: capacitación (en general)

a: .95

b: formación en competencias

b: .66

$$P \sim = \{a/.95; b/.66\}$$

$$P \sim = .95 \cdot .66 = .627$$

En síntesis, los profesionales involucrados en el trabajo de campo tienen 0,627 (62,70%) de posibilidad de recibir formación en competencias.

Posibilidad que los profesionales reciban formación en competencias y su relación con las competencias requeridas en los subsistemas de selección y evaluación del desempeño en conjunto

En párrafos anteriores se realizó la comparación de las cinco competencias más utilizadas tanto en selección como en desvinculación, en conjunto, con las cinco competencias más utilizadas en formación de profesionales, observándose una coincidencia, entre ambos grupos, del orden del 40%.

Si se relacionan estas respuestas con la posibilidad que los profesionales reciban formación en competencias el resultado es el siguiente:

P ~: posibilidad

a: capacitación (en general)

a: .95

b: formación en competencias

b: .66

c: *coincidencia (adecuación o ajuste) de la formación en competencias con lo requerido*

c: .4

$$P \sim = \{a/.95; b/.66; c/.4\}$$

$$P \sim = .95 \cdot .66 \cdot .4 = .2508$$

En síntesis, los profesionales involucrados en el trabajo de campo tienen 0,2508 de posibilidad (25,08%) de recibir formación en competencias que se relacione con los requisitos que las mismas organizaciones consideran en los subsistemas de selección y evaluación del desempeño.

Si se realiza el análisis precedente considerando sólo las competencias utilizadas en desvinculación, el grado de adecuación o ajuste es el mismo, 40%.

En síntesis, la inversión que las organizaciones realizan en formación no tiene una relación directa con las competencias que utilizan en los otros subsistemas internos, en especial con el de evaluación del desempeño.

El otro detalle que podríamos denominar “curioso” está dado por las razones individuales de los desajustes o falta de adecuación entre las competencias utilizadas en desvinculación y formación. Se ha podido observar que en las empresas que no poseen un modelo de competencias la no adecuación es mayor que en las empresas que lo tienen. De todos modos, esta tendencia no se verifica de manera absoluta, ya que la empresa con mayor número de

profesionales entre las que participaron de nuestro estudio de campo posee 40% de ajuste en las áreas de Producción / Operaciones y 0% de ajuste en las áreas Comercial / Ventas y Administración / Finanzas / RRHH / IT. Es decir que las actividades de formación que realizaron en los últimos doce meses en estas últimas áreas, no se relacionan con las competencias consideradas al evaluar el desempeño de las personas.

Otra información que se puede mencionar, a modo de ejemplo, está dada por las respuestas que algunas empresas dieron cuando fueron consultadas (a modo de pregunta) sobre este fenómeno. Las explicaciones fueron tales como: “se nos ofreció un curso de Negociación que si bien no era necesario para los empleados se impartió como una forma de que los profesionales sintieran que se les daba algo de capacitación”; o: “resultó atractivo el programa de Liderazgo que ofreció el consultor, y como siempre son temáticas interesantes...”. Es decir que, tal como surge del trabajo de campo, la decisión de invertir en actividades formativas no se relaciona con las verdaderas necesidades organizacionales.

Una autora que hemos estudiado particularmente en este trabajo, Levy-Leboyer, dice (1996: 134) que el desarrollo de competencias consiste *esencialmente en saber sacar partido de las propias experiencias adoptando una actitud crítica en relación con la manera como se perciben y se resuelven los problemas y siendo capaz de analizar el propio comportamiento, identificar las fuentes de posibles problemas y, finalmente, saber aprovechar activamente las observaciones*. Por su lado, Spencer & Spencer aseguran (1993: 286) que *un entrenamiento basado en competencias debe incluir programas formales de capacitación, centros de desarrollo, guías para el autodesarrollo, etc.*

Se considera, por lo tanto, que si bien las personas deben, en principio, resolver por sí mismas el desarrollo de sus competencias, las organizaciones –a su vez– pueden ofrecer ayuda para que lo logren, por medio de herramientas como, por ejemplo, las guías de autodesarrollo (Spencer & Spencer, 1993: 295). Pero si las acciones de formación que se realizan se orientan a competencias diferentes a las consideradas en el momento de evaluar el desempeño (en nuestra investigación se observa que el ajuste es, en este sentido, sólo del 40%), los profesionales no contarían, para el desarrollo de sus competencias, con el apoyo suficiente por parte de sus propios empleadores. Estas reflexiones se profundizarán en el capítulo siguiente, “Conclusiones”.

CONCLUSIONES

En esta última parte de la tesis se presentará un análisis profundo de la información obtenida en el trabajo de campo (Capítulo 4, *Investigación*) junto con algunas apreciaciones personales tanto sobre dicha investigación como sobre otros aspectos colaterales que entiendo coadyuvan al objetivo final del trabajo realizado sobre *la incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales* y cómo achicar la brecha existente entre el deber ser y el ser. Con este propósito se ha realizado la investigación y las conclusiones que se exponen a continuación.

Conclusiones en relación con las hipótesis de la tesis

La empleabilidad de los profesionales, así como su formación, son temas de preocupación en nuestro país y en muchos otros, como se manifestó en los primeros párrafos de este trabajo (*Introducción*). La temática en cuestión es abordada tanto en naciones desarrolladas como en aquellos países que se consideran en vías de desarrollo. Es un aspecto de preocupación generalizado. Las razones son diversas. Algunos sostienen que existe una escasez de talento.

Como se dijera en el Capítulo 1 (*Introducción*), la realidad argentina de los últimos años demuestra un desfase entre la oferta de profesionales y la demanda de éstos por parte de las organizaciones. Uno de los factores de esta situación ha sido analizado en el presente trabajo: la incidencia de las competencias en la empleabilidad. A su vez, ha sido un propósito de esta investigación el sacar a la luz las verdaderas razones por las cuales las organizaciones contratan y/o despiden profesionales.

Si bien ya se trató en el capítulo previo (*Investigación*), consideramos pertinente, como una forma de iniciar el análisis de las conclusiones del trabajo de campo, recordar que se administró una encuesta a organizaciones que emplean profesionales como una forma de estudiar la empleabilidad de éstos. Por lo tanto, se ha indagado sobre los métodos de trabajo de las organizaciones con el propósito de conocer los elementos que son considerados en dos momentos clave de la relación empleador-empleado: el momento del ingreso o selección y, luego, la desvinculación. El número de organizaciones participantes ascendió a 64; sin embargo, la cantidad de profesionales involucrados en la muestra es sensiblemente mayor, estimándose en un rango de entre 23.884 y 36.737 individuos.

Para el análisis de las conclusiones se partirá de las distintas hipótesis, tanto principales como complementarias, que serán consideradas en el orden en que fueron planteadas al inicio del trabajo de campo.

Incidencia de las competencias en selección y en desvinculación

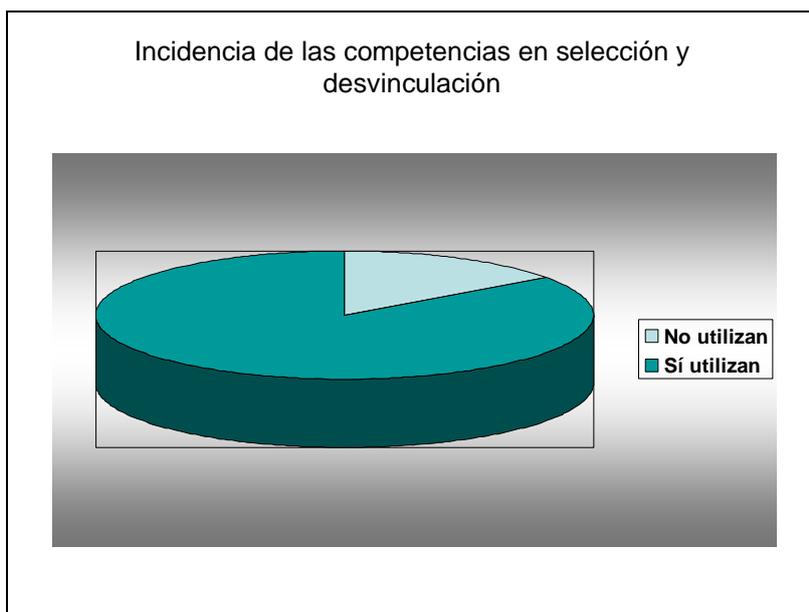
Las dos hipótesis principales de la presente investigación son:

- Una vez que los profesionales han alcanzado los requisitos planteados en materia de conocimientos, las competencias tienen incidencia en su empleabilidad.
- Si bien los conocimientos “deben estar”, son necesarios, e imprescindibles en algunos casos, la decisión sobre la contratación o no de un profesional se toma a partir de la

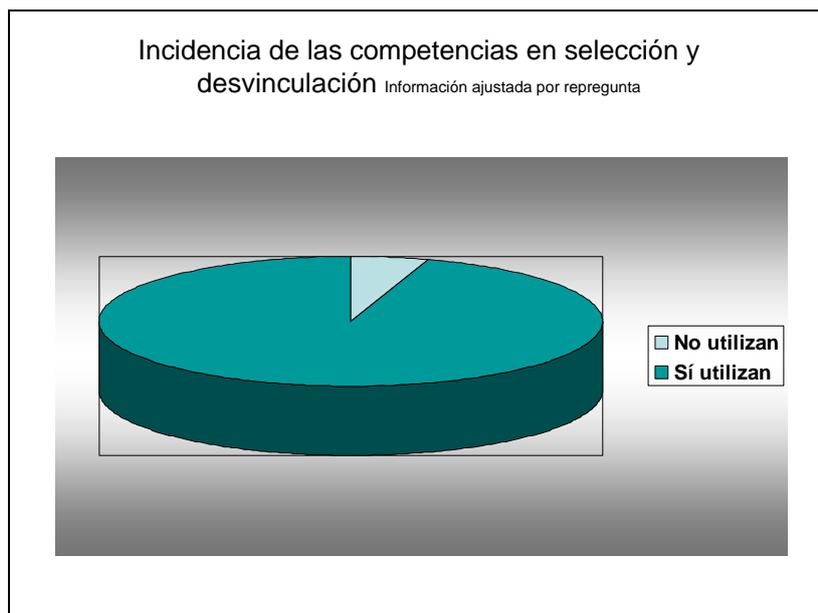
existencia o no de ciertas competencias en el individuo en cuestión. Si esto es así, las competencias son el factor determinante en la empleabilidad de los profesionales.

Los resultados a los que se arribó a partir de las respuestas a las preguntas 1 y 3 de la encuesta permiten confirmar la hipótesis fundamental de la investigación: que las competencias de los profesionales inciden en su empleabilidad.

Si se representan en un gráfico los resultados de las respuestas a ambas preguntas (promedio de porcentajes), se observa un 85% de incidencia de las competencias en la empleabilidad de los profesionales.



Como se explicó en el Capítulo 4 (*Investigación*), fue necesario complementar la primera encuesta con dos repreguntas para ampliar la información recolectada en esa primera instancia. Por lo tanto, si la información original se ajusta por la nueva información recolectada (repregunta formulada *a posteriori*), en cuanto a la desvinculación de profesionales, ya explicada y fundamentada, surge que la incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales es del 95%. En un caso u otro se han verificado porcentajes de participación contundentes que demuestran la hipótesis planteada en la investigación.



Como se desprende del análisis anterior, ambas hipótesis principales se ven confirmadas por la presente investigación.

Una mirada más detallada sobre la incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales

Las hipótesis principales de la investigación han sido confirmadas. A continuación se analizará la información detallada sobre las distintas competencias que inciden en la empleabilidad de profesionales. Otra de las hipótesis planteadas fue:

- Las principales competencias o características de personalidad consideradas en la selección de personas para su acceso al mercado laboral, son, entre otras: *Iniciativa, Compromiso, Orientación al cliente interno y externo, Orientación a los resultados, Flexibilidad y Trabajo en equipo.*

Como ya se explicó en el Capítulo 4 –*Investigación*– y puede verse en el Anexo I, en el momento de realizar la *prueba piloto* previa al trabajo de campo propiamente dicho, se descartó una de ellas (*Compromiso*).

En el siguiente cuadro se exponen las competencias mencionadas en esta hipótesis y las primera cinco del ranking resultante del trabajo de campo realizado (se muestran en orden descendente según las veces que fueron mencionadas). Se ha remarcado en color las que coinciden.

Competencias o características de personalidad consideradas en selección	
Competencias según la hipótesis	Competencias según el trabajo de campo
Iniciativa	Ética e integridad
Orientación al cliente interno y externo	Orientación a los resultados
Orientación a los resultados	Trabajo en equipo
Flexibilidad	Orientación al cliente interno y externo
Trabajo en equipo	Liderazgo

El grado de coincidencia o ajuste entre ambos listados de competencias es del 60%. Las competencias *Orientación al cliente interno y externo*, *Orientación a los resultados* y *Trabajo en equipo* están entre las cinco competencias más requeridas en el momento de la selección de profesionales.

En la definición de la hipótesis se planteó que las competencias *Iniciativa* y *Flexibilidad* serían dos de las cinco más requeridas en selección. Sin embargo, el trabajo de campo demostró que estas competencias no se encuentran en ese listado, entre el cual, en cambio, se registran las de *Ética e integridad* y *Liderazgo*.

Otra de las hipótesis planteadas fue la siguiente:

- Las principales competencias o características de personalidad consideradas en la desvinculación y en la posibilidad de estabilidad laboral, son: *Calidad de trabajo*, *Orientación al cliente interno y externo*, *Compromiso*, *Ética e integridad* y *Trabajo en equipo*.

Como ya se explicara, en el momento de hacer el trabajo de campo se descartó una de ellas (*Compromiso*).

En el siguiente cuadro se exponen las competencias mencionadas en la hipótesis y las primera cinco del ranking resultante del trabajo de campo realizado (se muestran en orden descendente según las veces que fueron mencionadas). Se ha remarcado en color las que coinciden.

Competencias o características de personalidad consideradas en desvinculación		Competencias según el trabajo de campo
Competencias según la hipótesis		
Calidad de trabajo		Ética e integridad
Orientación al cliente		Orientación a los resultados
Ética	Ética e integridad	Trabajo en equipo
Integridad		Calidad de trabajo
Trabajo en equipo		Orientación al cliente interno y externo

En cuanto a la hipótesis, se podría decir que el grado de coincidencia o ajuste es del 100%, ya que todas las competencias mencionadas en la hipótesis están dentro de las cinco más utilizadas: *Calidad de trabajo*, *Orientación al cliente interno y externo*, *Ética e integridad* y *Trabajo en equipo*. En adición a éstas, otra más integra este conjunto: *Orientación a los resultados*, que no fue considerada en la hipótesis y también integra el grupo de las cinco principales.

Comparando las cinco competencias que fueron mencionadas mayor número de veces, tanto en la selección de personas como en su desvinculación, surge el cuadro siguiente. Se ha remarcado en color las que coinciden.

Competencias más utilizadas en selección	Competencias más utilizadas en desvinculación
Ética e integridad	Ética e integridad
Orientación a los resultados	Orientación a los resultados
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo
Orientación al cliente interno y externo	Calidad de trabajo
Liderazgo	Orientación al cliente interno y externo

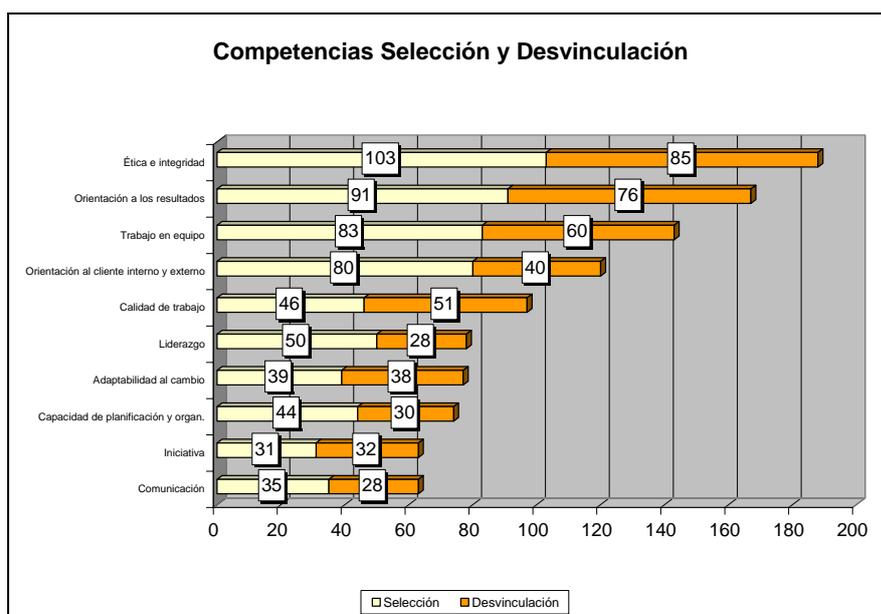
Como se desprende del cuadro precedente, existe coincidencia en cuatro de ellas:

5. *Ética e integridad.*
6. *Orientación a los resultados.*
7. *Trabajo en equipo.*
8. *Orientación al cliente interno y externo.*

La coincidencia en cuatro de las cinco competencias más utilizadas se debe a que si las organizaciones trabajan con un modelo de competencias diseñado correctamente, deben utilizar las mismas competencias en ambos subsistemas de Recursos Humanos.

Para establecer un ranking de preferencia de estas competencias en ambos procesos, selección y desvinculación, se han computado en conjunto las más utilizadas. De este modo se puede establecer cuáles son las competencias preferidas por las organizaciones a la hora de evaluar la empleabilidad de profesionales; es decir, tanto en los procesos de selección, al ingreso de los profesionales a la organización, como en el momento de su desvinculación o despido. La importancia de sumar los dos subsistemas es relevante, ya que la empleabilidad de un profesional no se establece sólo por su capacidad de “conseguir” un trabajo (es decir, en el momento de la selección), sino que además debe poder conservarlo, y allí cobra importancia el segundo subsistema.

Competencias más utilizadas en selección y desvinculación (en función de la cantidad de veces que fueron mencionadas)	Para la mejor comprensión de este cuadro se debe tener en cuenta que la competencia <i>Iniciativa</i> no figura entre las diez (10) más utilizadas en selección; sin embargo, al sumar la cantidad de veces que fue mencionada en ambos procesos ocupa la posición número 9 del ranking conjunto. La situación inversa se da con <i>Desarrollo y autodesarrollo de personas</i> , que figura entre las 10 más mencionadas en selección y no así en el ranking conjunto de ambos procesos. Las restantes nueve competencias mencionadas coinciden en ambos procesos.
Ética e integridad	
Orientación a los resultados	
Trabajo en equipo	
Orientación al cliente interno y externo	
Calidad de trabajo	
Adaptabilidad al cambio	
Capacidad de planificación y organización	
Liderazgo	
Iniciativa	
Comunicación	



En el gráfico precedente se visualizan, en algunos casos, diferencias entre las veces que fue mencionada una competencia en selección y desvinculación; sin embargo, esto no implica una incongruencia sino que deriva de la forma en que las organizaciones suministraron la información (en dos momentos diferentes de la encuesta, como ya se explicara, por la necesidad de formular una repregunta). De todos modos esto no resta fuerza a las conclusiones, ya que no las afecta, pues las proporciones se mantienen. Por ejemplo, *Ética e integridad* fue mencionada 103 veces en selección y sólo 85 en desvinculación, siendo de todos modos la más utilizada. Lo mismo podría decirse respecto de las competencias *Orientación al cliente interno y externo* –mencionada 80 veces en selección y 40 en desvinculación–, y *Liderazgo* –mencionada 50 y 28 veces, respectivamente–.

Si se desea encarar, desde cualquier ámbito, acciones para mejorar la empleabilidad de profesionales, debe saberse que el ranking de las competencias más requeridas (de manera conjunta en selección y desvinculación) son las siguientes:

- *Ética e integridad.*
- *Orientación a los resultados.*
- *Trabajo en equipo.*
- *Orientación al cliente interno y externo.*
- *Calidad de trabajo.*
- *Adaptabilidad al cambio.*
- *Capacidad de planificación y organización.*
- *Liderazgo.*
- *Iniciativa* (esta competencia no integra el ranking de las diez más utilizadas en selección, pero ocupa el puesto número 9 en el ranking conjunto).
- *Comunicación.*

En el Capítulo 4 (*Investigación*) se han analizado las competencias consideradas tanto en rankings de cinco (5) como de diez (10) posiciones. Sin embargo, serán los primeros (de cinco competencias principales) sobre los que se focalizarán las conclusiones, ya que al incrementar la cantidad de posiciones (de 5 a 10) los datos pierden significación, dada la diferencia en la cantidad de menciones entre las primeras posiciones y las últimas. Para una mejor comprensión de esta afirmación se sugiere al lector ver las cifras del Anexo II.

A continuación se analizarán las *Hipótesis complementarias* en el mismo orden en que fueron planteadas. Comenzaremos por la primera:

- La incidencia de las competencias en la desvinculación de profesionales es mayor que la que se observa en los procesos de selección.

Para esta hipótesis se deben correlacionar las respuestas obtenidas en dos momentos de la investigación. En las primeras respuestas –la información tal cual surge de los formularios administrados a las organizaciones participantes– no se confirmaría la hipótesis complementaria, porque indican que las organizaciones toman más en cuenta las competencias en la selección de profesionales que en su desvinculación.

Como se explicara en el capítulo anterior (*Investigación*) fue necesario complementar la primera encuesta con dos repreguntas, a fin de ampliar la información recolectada en primera instancia. Cuando se realiza la repregunta en relación con la desvinculación de profesionales, el resultado se invierte y se confirma la hipótesis. La incidencia en selección es del 93%, y en desvinculación del 97%.

Veamos la siguiente hipótesis:

- Cuando las organizaciones utilizan un modelo de Gestión por Competencias, son las competencias del modelo las que se utilizan en los procesos de selección y desvinculación de profesionales.

La hipótesis se confirma tanto en los procesos de selección como en los de desvinculación. Como ya se mostrara en párrafos precedentes, las respuestas en cada caso fueron:

- En selección: el 53% de las empresas que utilizan competencias para la selección de profesionales han implantado un modelo de Gestión por Competencias. De éstas (las que poseen modelo de competencias) el 50% utiliza en selección las competencias de su modelo, exclusivamente. Las restantes, además de las del modelo consideran otras. Ninguna de ellas ha seleccionado la opción de que todas las competencias que utilizan son diferentes de las del modelo.
- El 48% de las empresas que consideran competencias en la desvinculación de profesionales las utilizan en sus métodos de evaluación del desempeño. De éstas, el 55% utiliza las competencias de su modelo de Gestión de Recursos Humanos por Competencias. Las restantes, en la desvinculación de profesionales además de las del modelo consideran otras (adicionalmente). Ninguna de ellas ha seleccionado la opción de utilizar exclusivamente competencias diferentes de las del modelo.

Por lo tanto, se observa que cuando las organizaciones han definido un modelo de Gestión por Competencias, lo utilizan, pero en muchos casos no sólo toman en cuenta las competencias del modelo. Se retomará este comentario más adelante, ya que según surge del marco teórico, en la aplicación de la metodología de Gestión por Competencias se deberían considerar sólo las competencias del modelo que ha sido definido.

Veamos ahora otras hipótesis complementarias:

- Las organizaciones que forman a sus profesionales lo hacen tanto en conocimientos como en competencias.

El porcentaje de organizaciones que realizan acciones de formación es muy alto, el 95%. De este total, el 66% realizan formación en competencias.

Esta primera medición refleja que las organizaciones realizan inversiones en formación para sus profesionales. Sin embargo, la situación se torna preocupante cuando se realiza un análisis detallado sobre la temática de competencias, como se verá a continuación.

- La formación en competencias se imparte a todos los niveles de la organización.

La formación no se distribuye de manera homogénea en los diferentes niveles, sin observarse, no obstante, una tendencia fuertemente orientada a un nivel. Se puede destacar que la mayor inversión en formación es en los niveles intermedios (40%). El 60% restante se divide 26% para los jóvenes profesionales y 34% para los niveles gerenciales.

La información hasta aquí expuesta adquiere mayor relevancia cuando se analizan las temáticas de las diversas actividades de formación impartidas. La mayoría de ellas tienen relación con dos temas: *Liderazgo* y *Trabajo en equipo*. Si –a su vez– se observa que la mayor inversión se focaliza en los niveles intermedios, podría inferirse dos situaciones posibles: que las organizaciones están preocupadas por sus futuros cuadros jerárquicos y desean desarrollarlos, o bien, que los profesionales que ocupan estas posiciones ya han sido evaluados, el resultado no fue el esperado y por ello reciben formación específica en temas de *Liderazgo* y *Trabajo en equipo*.

Los resultados obtenidos permiten formular algunas observaciones que, si bien no surgen de manera directa, pueden hacerse en base a inferencias. Es llamativo que el mayor foco de la formación esté en los mandos medios (40%), y que a su vez las competencias más utilizadas en las diversas actividades sean *Liderazgo* y *Trabajo en equipo* (65 y 47%, respectivamente). La que sigue en número de menciones (28) es *Ética e integridad*, la cuarta en el ranking es *Dirección efectiva de personas* (27), y en quinto lugar se ubican *Comunicación* y *Negociación* (25 menciones cada una).

Por lo tanto, se observan dos hechos llamativos en una misma dirección: por un lado, los altos gerentes no están dispuestos a recibir capacitación, no al menos en la misma medida que el nivel que les sigue en la escala jerárquica; por el otro –y quizá más preocupante aun–, las inversiones en formación no son tales, ya que se utilizan los siempre magros presupuestos en impartir las temáticas más frecuentes sobre temas que muchas veces repiten conceptos que, de todos modos, las personas luego no aplican. Esta afirmación se basa en que, en la actualidad, las empresas manifiestan como un problema a resolver que sus colaboradores no logran trabajar en equipo y los jefes no cumplen su rol de jefes.

- Las competencias utilizadas en los procesos de selección, desvinculación y formación guardan relación entre sí.

En el Capítulo 4 (*Investigación*) se ha presentado una serie de gráficos con relación a las competencias más utilizadas en distintos subsistemas de RRHH. En los comentarios sobre los resultados sobre selección se dijo: *surgen algunos datos que llaman la atención, por ejemplo, que las competencias Trabajo en equipo y Calidad de trabajo no tengan gran importancia en las áreas Comercial y Ventas, al igual que Capacidad de planificación y organización, Adaptabilidad al cambio o Comunicación. Del mismo modo que la competencia Orientación al cliente interno y externo no tenga mayor importancia en las áreas Administrativa, Financiera, Recursos Humanos e IT (tecnología informática).*

Estos datos, que en primera instancia llaman la atención, podrían explicarse como derivados de ciertas creencias o consideraciones, equivocadas por cierto. Algunas de ellas sostienen que “de la fuerza de ventas no interesa tanto la calidad como los resultados en cifras de ventas”, o “no necesitamos vendedores que se lleven bien entre ellos sino que alcancen los prepuestos de ventas”; argumentos que desde ya no comparto, dado que las competencias deben ser definidas de acuerdo a la estrategia de negocios de la organización y para todos sus integrantes. Dentro de las consideraciones que consideramos erróneas se podría mencionar aquellas que sólo tienen en

cuenta al cliente externo (quien compra el producto o servicio ofrecido), sin asumir que si la organización –en su interior– no funciona de modo tal que unos y otros se vean como clientes (internos), esta relación repercute más temprano que tarde en el cliente externo. Por ejemplo, si las áreas denominadas de servicios (Administración / Finanzas / Recursos Humanos / IT) no realizan su tarea considerando a las áreas de Producción / Operaciones y Comercial / Ventas como sus clientes internos, esto afectará al cliente externo en algún momento.

Sobre desvinculación se dijo: *surgen como datos a mencionar la escasa importancia, en las áreas Comercial / Ventas, de las competencias Trabajo en equipo, Calidad de trabajo, Comunicación, Adaptabilidad al cambio. Del mismo modo, la poca relevancia de la competencia Orientación al cliente interno y externo para las áreas Administración / Finanzas / Recursos Humanos / IT.*

Valen para este punto los mismos comentarios de párrafos precedentes sobre las creencias y consideraciones. En las organizaciones no se toman en cuenta ciertos conceptos básicos en el momento oportuno, para luego “tomar la decisión de despedir a una persona” por los últimos hechos sin considerar que la causa última puede no ser la verdadera sino la consecuencia de otras situaciones que por no ser consideradas y tratadas adecuada y oportunamente, luego desembocan en otra situación que se revela como la causa final. En materia de competencias, como los resultados de las acciones que se realizan no son inmediatos (por el contrario, transcurre un cierto tiempo antes de hacerse manifiestos), este tipo de consecuencias (el despido de personas) es la más frecuente frente a modelos mal definidos o el manejo no adecuado de los mismos. De allí radica la importancia de definir modelos en relación con la estrategia, y operarlos adecuadamente.

En un gráfico donde se muestra en forma conjunta las competencias más relevantes tanto en selección como en desvinculación para las áreas Comercial / Ventas, se formuló la siguiente reflexión sobre un dato que en una primera instancia parecía “curioso”: que la competencia *Orientación al cliente interno y externo* tiene más importancia cuando se realiza la selección (para las áreas Comercial / Ventas), y luego, a la hora de la desvinculación, tienen mayor relevancia *Ética e integridad* y *Orientación a los resultados*. Esto pareciera indicar que las empresas estén preocupadas por los temas éticos sólo en el momento de la desvinculación y que, además, se dé por “descontado o implícito” que si no hay *Orientación al cliente interno y externo* no se lograrán los resultados esperados, aspecto que puede o no ser cierto.

Estas aparentes incongruencias tienen una explicación posible: que los modelos de Gestión por Competencias no tengan un enfoque sistémico (como se desprende de esta investigación), por lo cual las organizaciones no consideran las mismas competencias en las diferentes instancias de la gestión de sus recursos humanos.

Con relación a la hipótesis complementaria respecto de este tema (*Las competencias utilizadas en los procesos de selección, desvinculación y formación guardan relación entre sí*), concluimos que es la que presenta un resultado más sorprendente, y no se confirma.

Si de la hipótesis tomamos sólo dos elementos –las instancias de selección y desvinculación–, se observa que las competencias requeridas en ambos procesos tienen un ajuste entre 90 y 80% según se comparen las primeras diez o las primeras cinco del ranking de las competencias más utilizadas.

El resultado más llamativo se da cuando a la comparación sumamos la instancia de formación, tal como se plantea en la hipótesis, que de este modo no se confirma.

En esta relación, la inversión en formación evidencia sólo un 40% de ajuste entre las temáticas impartidas y los requisitos en materia de competencias resultantes de los dos subsistemas

relacionados con la empleabilidad de profesionales, analizados de manera conjunta (selección y desvinculación).

En síntesis: las organizaciones dirigen sus acciones de formación a temáticas diferentes de aquellas consideradas más relevantes en estos subsistemas.

Si se analiza la información que surge de la cantidad de veces que fueron impartidas las distintas temáticas, se observa que a algunas se les da menor importancia, por ejemplo: *Trabajo en equipo*, *Comunicación* y *Negociación* para las áreas Comercial / Ventas. Del mismo modo, *Comunicación*, *Capacidad de planificación y organización* para las áreas Administración / Finanzas / Recursos Humanos / IT. Consideramos que es lícito preguntarse si las personas que trabajan en las áreas comerciales y de ventas no requieren trabajar en equipo, o no es importante que se comuniquen de manera eficaz, o que puedan conducir adecuadamente una negociación.

Analizando las cifras totales (no desagregada por áreas), la mayor inversión en formación se destina a *Liderazgo* y *Trabajo en equipo*. Las restantes temáticas se encuentran muy alejadas de éstas en cuanto a la cantidad de veces que fueron mencionadas.

Competencias más utilizadas en selección y desvinculación (las cinco más mencionadas)	Competencias más utilizadas en formación (las cinco más mencionadas)
Ética e integridad	Liderazgo
Orientación a los resultados	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo	Ética e integridad
Orientación al cliente interno y externo	Dirección de personas
Calidad de trabajo	Comunicación

Si realizamos un cuadro similar, pero considerando sólo las competencias más utilizadas en desvinculación, el resultado revela el mismo grado de coincidencia o ajuste: 40%.

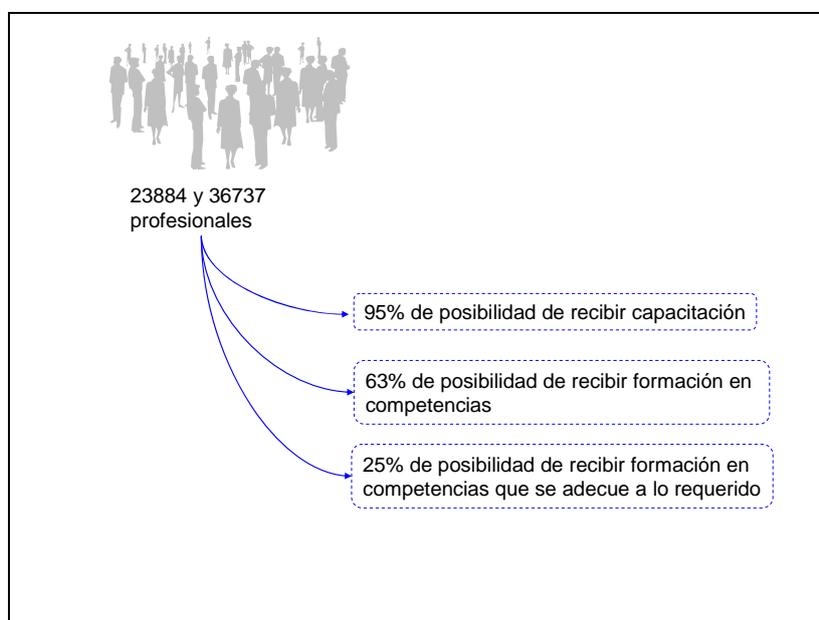
Competencias más utilizadas en desvinculación	Competencias más utilizadas en formación
Ética e integridad	Liderazgo
Orientación a los resultados	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo	Ética e integridad
Calidad de trabajo	Dirección de personas
Orientación al cliente interno y externo	Comunicación

Como ya se ha dicho, al analizar las cinco temáticas que se imparten con mayor frecuencia en las actividades de formación se observa que las mismas no responden a las necesidades que las organizaciones plantean tanto en selección como en la desvinculación de personas y los sistemas de evaluación del desempeño de los profesionales.

Aplicando algunos conceptos tomados de la *teoría de la Incertidumbre*, se podría determinar la posibilidad o chance de que los profesionales que trabajan en una organización reciban formación en competencias relacionada con su puesto de trabajo, tal como se observa en el siguiente cuadro.

Las 64 organizaciones participantes representan un grupo de entre 23.884 y 36.737 profesionales.		
Posibilidad de que los profesionales reciban capacitación	Posibilidad de que los profesionales reciban formación en competencias	Posibilidad de que los profesionales reciban formación en las competencias requeridas en los

		subsistemas de selección y evaluación del desempeño (considerados en conjunto)
Del total de organizaciones participantes, 61 de ellas manifestaron realizar actividades de capacitación, por lo que la posibilidad de que los profesionales reciban capacitación es del 95,31%.	Del total de organizaciones que realizan actividades de formación, el 66% brindan formación en competencias. En base a estos datos se determina que la posibilidad de que los profesionales reciban formación en competencias es del 62,7%.	En la comparación de las cinco competencias más utilizadas en formación con las cinco requeridas tanto en selección como en desvinculación (en conjunto), la coincidencia o ajuste que se observa es del orden del 40%. Por lo tanto, si se pondera el resultado anterior por el 40% mencionado, el resultado final es 25%.
95 %	63%	25%



Las organizaciones usualmente cuentan con presupuestos o asignaciones presupuestarias limitados en materia de formación. A partir de esta investigación se puede inferir que, además, éstos no son utilizados adecuadamente, ya que el grado de ajuste de la formación a lo requerido por las mismas organizaciones en sus procesos de selección y desvinculación es sólo del 40%. Hemos podido determinar que los profesionales involucrados en el trabajo de campo tienen un 25% de posibilidad o chance de recibir formación en competencias que se relacione con los requisitos que las mismas organizaciones consideran en sus subsistemas de selección y evaluación del desempeño, esto último relacionado con el despido de personas.

Si bien esta conclusión no se relaciona con los objetivos centrales de la presente tesis, consideramos que por su relevancia y gravedad merece que se realice al respecto un adecuado señalamiento. Un modelo de Gestión por Competencias, para ser eficaz, además de estar necesariamente vinculado a la estrategia que se desea alcanzar debe ser implementado y manejado de manera sistémica: es decir, las competencias que integran el modelo deben ser utilizadas en todos los subsistemas de la organización. La estrategia fija una dirección o rumbo a seguir, y hacia allí deben orientarse todos los esfuerzos.

Si una persona que integra una organización tiene sólo el 25% de chance de recibir formación en competencias relacionada con lo que la misma organización define como necesario en dos de sus subsistemas troncales, esto significa que algún proceso (si no varios, o todos) es inadecuado: o los métodos de evaluación de personas (al inicio y al despido) o las actividades de formación. Sobre este punto sólo cabe una conclusión: los modelos deben ser sistémicos, en caso contrario las personas que integran la organización pueden ser evaluadas en función de unas competencias y recibir formación en función de otras. Cabe preguntarse: ¿cuáles representan la estrategia organizacional? Quizá ninguna de ellas.

Una síntesis referida a los objetivos de la tesis

En términos generales, las hipótesis han sido probadas y los objetivos de la tesis han sido alcanzados: las competencias tienen incidencia en la empleabilidad de profesionales, tanto en el momento del ingreso (selección) como en la desvinculación o despido.

Las hipótesis complementarias han sido analizadas y del mismo modo han sido probadas casi en su totalidad: la incidencia de las competencias es mayor en la desvinculación; las organizaciones utilizan su modelo de competencias aunque en ocasiones lo complementan con otras competencias, y, por último, forman a sus profesionales en conocimientos y competencias y lo hacen a todos los niveles de profesionales, aunque no en forma pareja, en este caso la hipótesis no ha sido probada.

Si bien en líneas generales se han alcanzado los objetivos y confirmado las hipótesis principales, se debe señalar una excepción relevante: una de las hipótesis complementarias no ha sido probada, pues las competencias utilizadas en los procesos de selección, desvinculación y formación no guardan relación entre sí, ya que el ajuste entre las actividades de formación y los restantes subsistemas analizados es sólo del 40%.

Otras conclusiones obtenidas en el presente trabajo

Los modelos de competencias en uso no cubren las necesidades organizacionales

La bibliografía consultada vincula los modelos de competencias con la estrategia organizacional.

Renato Boccalari (Boccalari *et al.*, 2004: 24-27) se refiere a la diferencia entre un modelo de competencias psicológico y otro de tipo estratégico. *La máxima conducción de la empresa podrá asegurar la continuidad de la misma sólo desarrollando las competencias distintivas; éstas deberán reflejar –a su vez– la fuente duradera donde se recogerá el producto futuro. ¿Cómo definir una “competencia distintiva”? Como aquella que reúne una serie de competencias y tecnologías que permite a una empresa ofrecer un beneficio a su cliente.* Brinda como ejemplo el de una empresa tradicional de correo privado cuyo lema es la puntualidad en la entrega al cliente. Allí la competencia distintiva se relaciona con una compleja y sofisticada actividad logística. A su vez, la competencia es distintiva cuando:

- Agrega valor para el cliente.
- Diferencia a la empresa de otras que brindan su mismo servicio o producto.
- Tiene permanencia en el tiempo y no se relaciona sólo con un servicio o producto, observándose además en los diferentes escenarios donde la organización actúa.

La estrategia de la organización también es mencionada por Spencer & Spencer en su obra *Competence at work* (1993: 264-265), donde plantean que la evaluación del desempeño conforma un ciclo donde los gerentes y sus subordinados realizan una serie de pasos o etapas, y menciona que para ello se plantean algunos requisitos: 1) definir la estrategia organizacional; 2) definir los objetivos organizacionales; y 3) definir objetivos por área o unidad de trabajo.

En el Capítulo 3 del presente trabajo (*Integración de los conceptos teóricos en un esquema de aplicación*), se plantea que un modelo de Gestión por Competencias se define a partir de la Misión, Visión y planes estratégicos de la organización. A partir de esta definición del modelo se diseñan los tres subsistemas básicos de RRHH: selección, desempeño (que incide en la desvinculación), y desarrollo o formación.

En nuestra investigación hemos podido observar que el 53% de las empresas que utilizan competencias en sus procesos de selección han implantado un modelo de Gestión por Competencias. Aquí debemos considerar que si dichos modelos se hubiesen diseñado y se aplicaran de acuerdo a lo expresado tanto por Boccalari como por Spencer & Spencer, en el momento de incorporar personas y en los procesos de evaluación del desempeño sólo las competencias del modelo debieran ser consideradas. Sin embargo, se verifica que en la mitad de las empresas integrantes de la muestra seleccionada para el trabajo de campo esto no ocurre. Veamos:

- ✓ De las organizaciones que poseen un modelo de gestión por Competencias, sólo el 50% utiliza en selección las competencias de su modelo de competencias exclusivamente. Las restantes compañías consideran, además de las del modelo, otras competencias, adicionalmente. Ninguna organización ha indicado que utiliza sólo competencias diferentes de las del modelo.
- ✓ El 48% de las empresas que consideran las competencias en la desvinculación de profesionales las utilizan en sus métodos de evaluación del desempeño. De éstas, el 55% utiliza exclusivamente las competencias que integran su modelo de Gestión de Recursos Humanos por Competencias. Las restantes, en la desvinculación de profesionales consideran, además de las del modelo, otras competencias, adicionalmente. Ninguna de ellas ha seleccionado la opción de utilizar exclusivamente competencias diferentes de las del modelo.

Estableciendo un promedio entre los indicadores, se observa que el 50,5% de las empresas que han implantado un modelo de Gestión por Competencias consideran las competencias de éste y otras adicionales en sus procesos de selección y desvinculación.

Por lo tanto, es factible inferir que sus modelos de competencias no reflejan las verdaderas necesidades organizacionales, ya que surge la necesidad de utilizar competencias adicionales para dos de los subsistemas fundamentales de Recursos Humanos.

Este último punto debe relacionarse con el comentario anterior: que las competencias utilizadas en los procesos de selección, desvinculación y formación no guardan relación entre sí, ya que el ajuste de las actividades de formación respecto de los demás subsistemas analizados es sólo del 40%.

Por lo tanto, las organizaciones deberían revisar sus modelos de competencias para lograr que éstos reflejen la estrategia y sean implementados de manera sistémica, de modo tal que los distintos subsistemas empleen las mismas competencias de referencia (ajuste de los subsistemas a la estrategia).

La relación de la inversión en formación con las necesidades de la organización

Como se dijera en la parte final del Capítulo 3: es un requisito fundamental el enfoque sistémico, es decir, que todos los subsistemas de Recursos Humanos de la organización estén diseñados en torno a un único modelo de Gestión por Competencias. No se verifica en la investigación que esta indicación se cumpla: en general las organizaciones participantes no trabajan de manera sistémica, es decir, no consideran las mismas competencias en los distintos subsistemas.

A partir de los resultados de la investigación se puede observar que las actividades de formación que realizan las organizaciones no responden al modelo de competencias, ya que el índice de ajuste entre las competencias que utilizan en selección y desvinculación, por un lado, y las competencias que eligen para los planes de formación, por el otro, es del 40%. A su vez, los profesionales involucrados en el trabajo de campo tienen 25% de posibilidad o chance de recibir formación en competencias que se relacione con los requisitos que las mismas organizaciones consideran en los subsistemas de selección y evaluación del desempeño.

El 66% de las organizaciones que realizan formación de profesionales lo hacen en relación con competencias. Siendo mayor la incidencia estas actividades en los niveles intermedios.

La explicación más plausible para este desfase entre los subsistemas es que los modelos de competencias no se han diseñado en función de la Misión, Visión y planes estratégicos de cada organización, y es por esta razón que ante las necesidades diferentes de cada área o sector interno y de los objetivos que se manejan, se plantean necesidades diferentes en materia de competencias.

Aportes adicionales y líneas futuras de investigación o profundización

No es nuestro propósito darle a la temática de esta tesis una trascendencia superior a la que tiene, como tampoco sobredimensionar la importancia de la especialidad de Recursos Humanos en el seno de la gestión de las organizaciones. Sin embargo, la relevancia del área es reconocida cada vez más, incluso en ámbitos donde hasta hace unos años ello era impensable. En el marco teórico ya lo hemos mencionado, al transcribir una reflexión de Spencer & Spencer (1993: 347) que dice: *La dirección de recursos humanos agrega valor cuando ayuda a que las personas y las organizaciones mejoren el nivel actual de desempeño. Los métodos de competencia descriptos se centran en la identificación de las características humanas que se pueden medir y desarrollar y que (con una buena concordancia persona-puesto) predicen un desempeño superior y satisfacción laboral, sin discriminar por raza, edad, sexo, cultura o educación. El enfoque por competencias es más justo, más libre y más eficaz.*

Me permito “interrumpir” esta reflexión para señalar dos aspectos en los cuales creo firmemente: 1) Cuando las personas trabajan en puestos para los cuales tienen los conocimientos y las competencias adecuadas, se sienten mejor, más seguras, y ven que agregan valor con su trabajo, todo lo cual produce satisfacción laboral. 2) Trabajar bajo Gestión por Competencias asegura la igualdad de oportunidades si, como la propia metodología sugiere, se toma en cuenta para ocupar un puesto los conocimientos y competencias de cada individuo y se dejan de lado otros conceptos no necesarios para llevar adelante la función, como el color de piel, la edad, la religión, el género o la preferencia sexual.

Evidentemente, estos dos factores están íntimamente ligados con las inversiones en formación que se realicen, ya que si éstas tienen relación con los puestos de trabajo que las personas ocupan (o se prevé que podrían ocupar en un futuro próximo) se logrará cumplir el primero de los aspectos señalados. Asimismo, la formación debe permitir la igualdad de oportunidades.

Y continuamos con Spencer & Spencer (1993: 347): *Las competencias proporcionan un lenguaje y un método en común que puede integrar todas las funciones y servicios de recursos humanos –selección, evaluación de desempeño, planeamiento de carrera y sucesión, capacitación y desarrollo, y remuneración– para ayudar a que las personas, las firmas e incluso las sociedades sean más productivas en los difíciles años que vienen.*

Finalizado el análisis del trabajo de campo y las conclusiones, parece válido formular temas para seguir pensando y trabajando.

La empleabilidad es una preocupación de todos, y cada uno de nosotros puede hacer algo para mejorar al respecto (su propia empleabilidad), ya que no es un tema que se agote desde una sola perspectiva de análisis y, dado el rumbo que el mundo ha tomado, no parece ser circunstancial sino que, por el contrario, será un tema de absoluta vigencia en un futuro mediato.

La primera reflexión es para las organizaciones. Si han definido un modelo de Gestión por Competencias y si, de acuerdo a la teoría, éste representa aquello que la organización desea alcanzar, no se entiende cómo la inversión en capacitación no se relaciona un ciento por ciento con ese objetivo organizacional. Por lo tanto, la primera recomendación sería que revisen su modelo de competencias, para asegurar que represente aquello que la organización desea alcanzar. Luego que se ha validado el modelo, la capacitación debe estar dirigida a lograr los objetivos estratégicos. Es frecuente que las organizaciones destinen los escasos presupuestos destinados a formación a temáticas que no están relacionadas con los puestos de trabajo que las personas ocupan o que ocuparán en un futuro.

La segunda reflexión es para los profesionales. Trabaje o no dentro de una organización, en el siglo XXI cada uno debe hacerse cargo de su propia empleabilidad; por lo tanto, debe accionar sobre aquello que está dentro de su esfera de decisión: los conocimientos y las competencias, teniendo en cuenta el rol protagónico de estas últimas. Es más cómodo esperar que otro nos diga lo que tenemos que hacer, pero los tiempos han cambiado y ya no cabe esa actitud.

Si la persona trabaja en relación de dependencia, es decir, dentro de una organización, lo aconsejable sería que analice en profundidad el descriptivo del puesto que ocupa, informarse sobre los conocimientos y competencias requeridos para lograr un desempeño superior en esa posición. Luego, autoevaluarse de modo que, si se observan brechas respecto de lo requerido, tenga la posibilidad de realizar acciones tendientes a reducirlas.

El mismo análisis sería el aconsejable si un profesional que ya tiene un desempeño superior desea obtener otro puesto dentro de la misma organización. En ese caso, debería informarse sobre los conocimientos y competencias requeridos para la posición que se anhela.

Si un profesional desea cambiar de trabajo, la forma de analizar su situación será en función del puesto que desea alcanzar. Del mismo modo si se encuentra sin trabajo. En cualquiera de estas dos opciones y dentro de lo posible, deberá informarse sobre los conocimientos y competencias requeridos para la posición que desea ocupar.

En cualquiera de los casos mencionados la forma de reducir las brechas es la misma, tal como se expuso en el Capítulo 3, *Integración de los conceptos teóricos en un esquema de aplicación*.

Si un profesional realiza sus actividades de manera independiente (profesión liberal), también el planteo es similar, sólo que en este caso el individuo deberá analizar qué competencias serían las más adecuadas para su desempeño profesional. Una vez que se ha realizado este análisis, se deberá efectuar la autoevaluación para, de ser necesario, encarar un posterior desarrollo de competencias.

Como se desprende de lo expuesto, el método para el desarrollo de competencias es similar en todos los casos y adoptarlo o no depende, en última instancia, de cada uno. Sólo varían las competencias a tomar en cuenta.

El rol de las universidades en la empleabilidad de profesionales (propuesta para el desarrollo de competencias)

Las universidades también tienen que ver con la empleabilidad de los profesionales. Como se vio en el marco teórico, Biggs (2005: 144 y 153) propone el método de la tutoría, tanto a cargo de profesores como de compañeros, y dice en otra parte de su obra que *la adquisición de información en sí no conlleva al cambio, pero nuestra forma de estructurar la información y de pensar con ella sí lo hace. Así, pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información* (p. 31).

En la misma línea, un autor inglés (Knight, 2005: 186) plantea que el *aprendizaje se considera como un asunto individual que supone una “mayor comprensión de nuevas ideas, memorizar datos nuevos, practicar nuevas destrezas y tomar decisiones basadas en la información”*. También corresponde citar aquí a Levy-Leboyer (1996: 133), cuando advierte que las

competencias ya no se enseñan como si tuviera lugar un simple paso de saberes del maestro al alumno; son el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella.

Por último, citaremos al Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, quien propone incluir entre los contenidos formativos a las competencias (Zabalza, 2006: 40).

Las instituciones que forman profesionales, tanto públicas como privadas, tienen un rol decisivo en la empleabilidad de éstos, tanto en materia de conocimientos como de competencias.

En Argentina, la temática de competencias no se ve reflejada en los planes de estudio. Pero no en lo que respecta a su estudio a nivel teórico, que de un modo u otro es incluido en las materias específicas de Administración de Empresas o de Recursos Humanos, sino desde la formación en sí misma, como elemento constitutivo de la formación de profesionales. Al respecto, cabe tomar nota de lo que dice Zabalza (2006: 38): *la Universidad trasciende los contenidos puramente técnicos, es un centro en el que se forman y maduran los hombres y mujeres que ejercerán en el futuro como profesionales.*

Antes de continuar, creo pertinente hacer una reflexión respecto de los conocimientos: quizá algunos egresados no posean los conocimientos adecuados o debidamente actualizados, y esto incida en su empleabilidad. Sin embargo, sin desconocer esta realidad, no nos ocuparemos aquí de la cuestión, pues escapa al propósito del trabajo realizado.

Existen trabajos previos en materia de educación universitaria que contemplan, de algún modo, el tema de las habilidades y actitudes. No obstante, la propuesta que realizamos se orienta a incorporar la temática de competencias tal como fue presentada en el marco teórico, en concordancia –a su vez– con las últimas tendencias al respecto.

Si bien existe el antecedente mencionado en el párrafo anterior, la temática de competencias tal como se ha planteado en esta tesis, no está contemplada. ¿Cómo se podría integrar a la enseñanza? Las competencias, como afirma Zabalza (2006: 38 y 40), deberían integrar los contenidos académicos.

En una primera instancia se debería difundir la diferencia entre conocimientos y competencias, y la importancia de unos y otros en el desempeño futuro de un profesional. Luego, los docentes deberían conocer los diferentes caminos para el aprendizaje de unos y otras.

Estos elementos básicos permitirían diseñar programas eficaces para el aprendizaje de los alumnos. La confusión al respecto es muy frecuente, aun en personas dedicadas a la educación.

¿Cómo combinar las temáticas académicas con el desarrollo de competencias?

La propuesta no implica cambios de fondo en los currículos académicos de las diferentes carreras profesionales. Sólo requiere adicionar el desarrollo de competencias.

¿Cuáles competencias? De la investigación que hemos realizado surgen las competencias más importantes consideradas en las organizaciones, tanto en el momento del ingreso de profesionales, como a la hora de su despido. Una universidad podría tomar estas u otras competencias, según lo desee, quizá con relación a ciertos valores que quiera desarrollar en su alumnado.

Ejemplos: si se deseara diseñar un plan de desarrollo de competencias en función de las más requeridas por las organizaciones según esta investigación, se podrían seleccionar las siguientes:

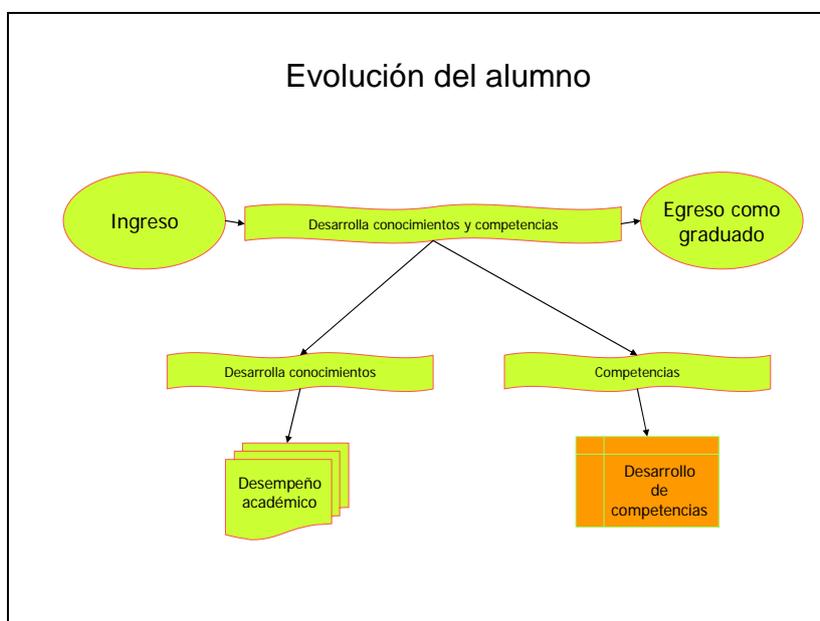
- *Ética e integridad.*
- *Orientación a los resultados.*
- *Trabajo en equipo.*
- *Orientación al cliente interno y externo.*
- *Calidad de trabajo.*

Si, con un enfoque diferente o complementario, una determinada institución de tipo, por ejemplo, religioso, deseara relacionar las competencias organizacionales y los propios valores, podría adicionar competencias tales como *Responsabilidad social*, *Contribución al bien común*, o *Justicia*.

Es importante resaltar que la propuesta consiste en que los planes desarrollo de competencias se adicionen a los contenidos académicos definidos para una determinada carrera; de este modo los profesionales, una vez que finalicen sus estudios, estarán mejor preparados tanto para incorporarse al mercado laboral como para permanecer en él.

Una vez seleccionadas las competencias en cuyo desarrollo se trabajará, el esquema de acción sería el siguiente.

Los alumnos, al ingreso, tendrán en cada una de las competencias un determinado nivel de desarrollo, producto de la educación e historia previa individual. Durante el periodo de estudios los estudiantes desarrollan tanto conocimientos como competencias. Éstas pueden ser evaluadas al inicio para determinar las brechas existentes con el nivel deseado.

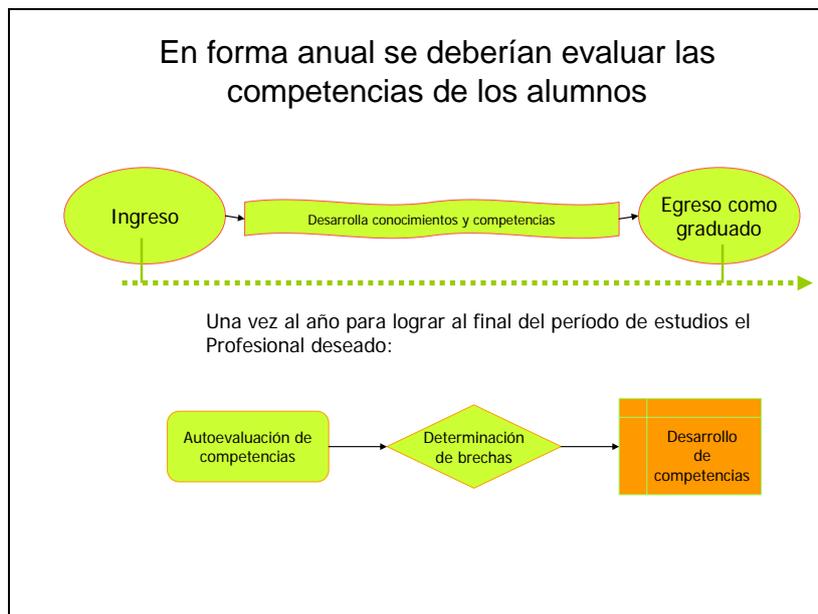


Es muy importante destacar que estos conceptos (las competencias) deberán en una primera instancia definirse en el perfil universitario (ya mencionado). Conectando con el resultado de la investigación que integra este trabajo, en este punto deberían considerarse las competencias demandadas por las organizaciones en los procesos de selección y desvinculación de personas. Asimismo, las entidades educativas podrían adicionar otras (por ejemplo, en relación con sus valores, incluso los religiosos).

Los alumnos, año a año y a medida que avancen en sus estudios, desarrollarán tanto conocimientos como competencias. Los primeros son usualmente evaluados por los profesores de las distintas asignaturas que conforman los planes de estudio. En este esquema propuesto se adicionaría una medición de competencias que debería partir de la propia autoevaluación que cada alumno realice. Para ello se recomienda la utilización de los *diccionarios de comportamientos* mencionados en el Capítulo 3.

Para universidades con muchos alumnos no sería necesario sumar horas presenciales de profesores, pues se podrían implementar esquemas sencillos donde los alumnos se autoevaluarían a través de Internet. Eventualmente, y para universidades privadas donde los

alumnos podrían utilizar servicios adicionales, se podría sumar al esquema descrito el apoyo de tutores especializados en el desarrollo de competencias.



La medición de tipo anual permite que el alumno que así lo desee vaya desarrollando sus competencias junto con los contenidos académicos, de modo que, al llegar al momento de culminar la carrera, se haya completado su desarrollo en conocimientos y competencias.

En un esquema más integral donde se desee otorgar un rol más preponderante tanto a los profesores como a los alumnos, se podría implementar una herramienta mediante la cual se permita tanto a los profesores como a familiares del alumno participar en la evaluación de competencias de éste. En algunos contextos, la participación de la familia podría dar lugar a una situación extraña, y en otros no. La pertinencia de dicha participación dependerá de cada caso.

En cuanto a los docentes, de cualquier tipo de asignatura, para estar en condiciones de asumir el rol mencionado en el gráfico precedente deberían recibir algún tipo de entrenamiento al respecto. En su obra *Gestión de las competencias* dice Levy-Leboyer (1996: 131): *el desarrollo de las competencias es la voluntad de uno mismo de intentar concretar sus posibilidades de desarrollo y encontrar los medios que lo favorecerán*. En la misma línea, y como se ha explicado en el Capítulo 3, se observa que los métodos de desarrollo de competencias más efectivos son los que cada persona decide encarar a través del autodesarrollo; por lo tanto, el rol decisivo en el desarrollo de competencias corresponde al propio estudiante. El rol del docente es de guía y apoyo, pero para realizar este rol debe conocer, cómo mínimo, cómo se desarrollan las competencias.

Una forma de “achicar” las brechas es a través de las *guías de desarrollo*, que han sido mencionadas en el marco teórico del presente trabajo (Levy-Leboyer, 1996: 134; Spencer & Spencer, 1993: 295), para un número determinado de competencias. Éstas podrían ser las cinco competencias que en la investigación han sido identificadas como las más requeridas por las organizaciones (*Ética e integridad, Orientación a los resultados, Trabajo en equipo, Orientación al cliente interno y externo, Calidad de trabajo*), u otras, así como adicionar aquí otros conceptos, como –por ejemplo– valores educacionales o religiosos, según lo que cada casa de altos estudios desee incorporar.

Para cerrar estas conclusiones nos permitimos parafrasear a Evers, cuando dice que si se desea reducir la brecha entre el *campus* (universidad) y los puestos de trabajo, se debe tener en cuenta

qué elementos evalúan las empresas a la hora de seleccionar profesionales. Y no dejamos de lado aquí que quizá nuestros egresados tengan problemas no sólo de competencias, sino también de conocimientos.

También citaremos una vez más a Zabalza (2006: 37-38), quien asegura que *la universidad debe transformarse en un centro en el que se formen y maduren los hombres y mujeres que ejercerán en el futuro como profesionales*, y que cada universidad *de alguna manera marcará (elegirá) la orientación académica del perfil dando una orientación diferente a la de otras universidades o centros formativos*.

Resumiendo los conceptos planteados, tanto los profesionales como los que conducen centros educativos deberían tener en cuenta que la empleabilidad se compone, entre otros elementos, de competencias, que requieren para su desarrollo de caminos diferentes a la capacitación tradicional. Por lo tanto, en el ámbito universitario será importante conocer primero estas diferencias para luego diseñar actividades que permitan que nuestros graduados, de toda edad, incrementen su empleabilidad. Las organizaciones deberían tener en cuenta que los modelos de competencias, para que sean eficaces, deben ser diseñados de acuerdo a la estrategia organizacional y manejados de manera sistémica, no sólo para mejorar la empleabilidad de los colaboradores involucrados sino para que cada organización alcance sus objetivos estratégicos.

El desafío está planteado.

ANEXO I

INVESTIGACIÓN. PASOS PREVIOS

La investigación se dividió en dos partes. El diseño de la pesquisa junto con la realización de una prueba piloto, y el trabajo de campo propiamente dicho –que se detallará en el Anexo II–.

En este Anexo se describen los pasos previos a la investigación, desde cómo se diseñó el formulario hasta la prueba piloto.

Confección del formulario

El diseño del formulario utilizado para recolectar la información pasó por diversas etapas. En todos los casos se trabajó a partir del marco teórico, objetivos e hipótesis planteados en el plan de tesis, a los que luego se agregaron otros elementos adicionales, bajo el nombre de “Hipótesis complementarias”. Una de ellas surgió después de la primera parte de la prueba piloto, es decir, una vez que se analizaron algunas respuestas a las preguntas realizadas.

La primera versión del formulario fue administrada a un Director de área de un hospital público (que no integra el trabajo de campo) y tuvo como único propósito validar la comprensión de las preguntas.

El segundo formulario de prueba fue administrado a un grupo de tres responsables de empresas. Dado un cierto conocimiento personal de la responsable de la autora de esta investigación con estas personas, fue posible que respondieran además el formulario definitivo de la encuesta, cuando se obtuvo la versión final, aunque uno de ellos no fue considerado porque la empresa de referencia presentaba dimensiones muy pequeñas.

Creo importante destacar que estos formularios preliminares, que no fueron considerados en la investigación, fueron muy importantes en el proceso de trabajo, y les otorgo un gran valor ya que permitieron, a partir de las dudas y problemas que pusieron en evidencia, realizar la investigación con un diseño acorde a las hipótesis planteadas.

Para la formulación de las preguntas se asumieron algunos supuestos, entre los cuales el más relevante ha sido la elección de una serie de competencias para incluir como opciones en tres de las preguntas de la encuesta.

En *Competence at work* (Spencer & Spencer, 1993: 343-344) se presentan una serie de competencias para niveles ejecutivos y gerenciales. Dado que la obra es de hace más de diez años, las que en aquel entonces se denominaron características propias “del futuro”, se podrían interpretar hoy como “actuales”. Las he mencionado en el marco teórico y fueron consideradas en el trabajo de campo.

En la obra *Gestión de las competencias* (Levy-Leboyer, 1996: 54) su autora presenta una serie de listados de competencias; por ejemplo, uno de ellos está conformado por competencias universales para los cuadros superiores; otro que resulta interesante es el que la autora denomina *supracompetencias*. Ambos listados fueron mencionados en el marco teórico.

Cómo se eligieron las competencias a utilizar en el formulario

Para la confección de nuestra encuesta se ha partido de un listado muy extenso, que incluía las competencias mencionadas por Spencer & Spencer y Levy-Leboyer, del cual se seleccionaron las competencias más usuales. A continuación se realizó un agrupamiento de las mismas, hasta llegar a un número de 16, tal como se muestra en el cuadro incluido más abajo.

Además de los autores mencionados se tomó en cuenta el trabajo profesional y otros trabajos previos de la autora de la presente tesis. Se han reagrupado las 70 competencias que se utilizan en la Consultora de la autora, considerando aquellos conceptos que poseen alguna relación entre sí –es decir, asimilables o análogos–, teniendo en cuenta, además, las denominaciones más frecuentemente utilizadas por las organizaciones (en general).

Nombre de la competencia	Se puede sintetizar en	Comentarios adicionales
11. Compromiso 12. Ética 13. Prudencia 14. Justicia 15. Fortaleza 16. Sencillez 17. Temple 18. Integridad 19. Inspirar confianza 20. Conciencia organizacional	Ética e integridad	Se resumen los valores en los dos más requeridos
21. Habilidades mediáticas 22. Relaciones públicas		No son de uso frecuente
23. Liderazgo 24. Liderazgo para el cambio 25. Liderar con el ejemplo	Liderazgo	
26. Pensamiento estratégico 27. Toma de decisiones	Pensamiento estratégico	
28. <i>Empowerment</i> 29. Dirección de equipos de trabajo 30. Motivar a otros 31. Conducción de gente 32. Dirección de personas	Delegación y dirección de personas	
33. <i>Portability</i> / Cosmopolitismo / Adaptabilidad 34. Cosmopolitismo interno		No son de uso frecuente
35. Alta adaptabilidad - Flexibilidad 36. Adaptabilidad al cambio 37. Manejo de la incertidumbre 38. Flexibilidad	Adaptabilidad al cambio	
39. Innovación 40. Creatividad organizacional 41. Creatividad aplicada a la tarea 42. Creatividad aplicada a productos (servicios)	Innovación y creatividad	
43. Negociación 44. Influencia y negociación	Influencia y negociación	

Nombre de la competencia	Se puede sintetizar en	Comentarios adicionales
45. Conocimiento de sí mismo / Impacto personal 46. Confianza en sí mismo 47. Impacto e influencia		
48. Trabajo en equipo 49. Colaboración	Trabajo en equipo	
50. Comunicación 51. Modalidades de contacto	Comunicación (capacidad de)	
52. Perseverancia 53. Dinamismo - Energía 54. Disciplina personal		No son de uso frecuente como competencias
55. Habilidad analítica 56. Pensamiento analítico 57. Pensamiento conceptual	Pensamiento analítico	
58. Calidad de trabajo 59. Credibilidad aplicada a la tarea	Calidad de trabajo	
60. Orientación a los resultados	Orientación a los resultados	
61. Iniciativa - Autonomía 62. Productividad 63. Responsabilidad	Iniciativa	
64. Preocupación por el orden y la claridad 65. Establecimiento de prioridades 66. Concentración 67. Capacidad de planificación y organización	Capacidad de planificación y organización	
68. Desarrollo y autodesarrollo del talento 69. Desarrollo de las personas 70. Apoyo a los demás 71. Mejora continua 72. Capacidad de entender a los demás 73. Capacidad para aprender	Desarrollo y autodesarrollo del talento	
74. Tolerancia a la presión 75. Autocontrol		No son de uso frecuente como competencias
76. Búsqueda de información		No es de uso frecuente
77. Orientación al cliente interno y externo 78. Conocimiento de la industria y el mercado 79. Manejo de relaciones de negocios 80. Desarrollo de relaciones	Orientación al cliente interno y externo	

En síntesis, quedarían un grupo de 16 competencias para la encuesta:

1. Ética e integridad
2. Liderazgo

3. Pensamiento estratégico
4. Delegación y dirección de personas
5. Adaptabilidad al cambio
6. Innovación y creatividad
7. Influencia y negociación
8. Trabajo en equipo
9. Comunicación (capacidad de)
10. Pensamiento analítico
11. Calidad de trabajo
12. Orientación a los resultados
13. Iniciativa
14. Capacidad de planificación y organización
15. Desarrollo y autodesarrollo del talento
16. Orientación al cliente interno y externo

Para no restringir las respuestas sólo a este universo, se previeron espacios en blanco para aquellas organizaciones que desearan agregar otras competencias que considerasen de relevancia, opción que fue utilizada en escasas ocasiones (una vez en cada una de las preguntas). Este mismo listado de competencias fue utilizado para la pregunta siguiente, denominada 2-A, y para las que se expondrán más adelante, 4-A y 6.

En la formulación de las hipótesis se asumieron ciertas competencias como las más usuales en selección, y otras como las más usuales en desvinculación. En el momento de confeccionar el formulario para la encuesta se consideró trabajar con un listado de competencias mayor y uniforme en las diferentes preguntas.

Las competencias en selección

En el momento de plantear las hipótesis y de acuerdo con nuestra experiencia profesional, se decidió elegir ciertas competencias como las de uso más frecuente en la selección de personas. En el siguiente cuadro se exponen las competencias mencionadas en la hipótesis.

Competencias según la hipótesis
Iniciativa
Orientación al cliente
Orientación a los resultados
Flexibilidad
Trabajo en equipo

Las competencias en desvinculación

Una situación análoga se presentó en relación con las competencias elegidas para desvinculación.

En el momento de plantear las hipótesis y de acuerdo con nuestra experiencia profesional se decidió elegir ciertas competencias como las de uso más frecuente en la desvinculación de personas. Al mismo tiempo, del sondeo realizado en ese momento se tenía la información que las organizaciones usualmente evalúan el desempeño de los profesionales en función de los resultados finales de su desempeño –por ejemplo, a través de la fijación de objetivos y la medición de los resultados en forma comparativa–.

En el siguiente cuadro se exponen las competencias mencionadas en la hipótesis (según el Plan de Tesis). En el momento de la *Investigación* las competencias Ética e Integridad se unificaron en un único concepto.

Competencias según la hipótesis	
Calidad de trabajo	
Orientación al cliente	
Ética	Ética e integridad
Integridad	
Trabajo en equipo	

Dado que se estimó que la extensión de la encuesta podría dificultar la participación, se decidió no acompañar el nombre de cada competencia con una definición, como es usual en el uso de esta metodología. Por ello se prestó especial atención a que el nombre de cada competencia no se prestase a dudas o confusión. El camino elegido fue cuidar que sus denominaciones tuviesen una asociación directa con el significado de cada término en el habla corriente.

Ninguna de las empresas que participaron en la investigación manifestó haber tenido problemas para interpretar los nombres asignados a las competencias ni con ninguna de las otras preguntas.

La prueba piloto

La prueba piloto tuvo dos fases. Una que podríamos denominar de soporte de la información, es decir, realizada para decidir la forma en la cual la misma sería recolectada y en qué tipo de soporte, y la segunda, de tipo conceptual, referida al alcance de las preguntas en relación con la teoría y las hipótesis planteadas, y destinada a evaluar la comprensión de las diversas preguntas por parte de las personas encuestadas.

Las opciones en cuanto al soporte en sí fueron varias, desde una versión en papel (que luego fue necesario utilizar en algunos casos), una segunda versión para enviar como adjunto por correo electrónico, que fue descartada, y la variante final (utilizada por la mayoría de los participantes), un formulario a ser completado a través de un sitio web.

En cuanto a los aspectos conceptuales, el formulario se diseñó en una primera instancia abarcando las cuestiones relacionadas con las hipótesis formuladas en el plan de tesis, y a modo de prueba preliminar fue enviado a 8 (ocho) empresas, de las cuales por una razón u otra era posible verificar la fiabilidad de sus respuestas. Luego de esa primera prueba piloto se hicieron ajustes y se agregaron nuevas preguntas. Algunas de estas ocho organizaciones integraron luego la muestra final, otras no.

Entre los ajustes realizados a la investigación –producto de la prueba piloto– se decidió dejar de lado la competencia *Compromiso* porque su inclusión originaba algún tipo de duda respecto de su significado. Algunos interpretaban la competencia como “compromiso personal” del individuo frente a sus propias responsabilidades, en cuyo caso se confundían los temas organizacionales con cuestiones diferentes. Para otras personas, sólo significaba compromiso con los objetivos organizacionales.

En síntesis, y sobre este punto en particular, los aspectos relacionados con valores personales quedaron comprendidos en la competencia *Ética e integridad*, y los conceptos relacionados con la organización se ven reflejados en otras competencias seleccionadas –por ejemplo, *Orientación a los resultados*–. De este modo, no se ha considerado *Compromiso* en el formulario utilizado para el trabajo de campo, pero el concepto, en sus variantes, compromiso personal y organizacional, está reflejado en otras competencias que fueron incluidas.

El contenido de la encuesta

Uno de los factores fundamentales considerados para la elaboración de la encuesta para el trabajo de campo fue el análisis tanto de la teoría como de los contenidos que se presentaron en el capítulo *Integración de los conceptos teóricos en un esquema de aplicación*. Se consideró fundamental que las preguntas tuviesen un fundamento teórico de respaldo.

A continuación se controló que cada una de las hipótesis se correlacionara con una o más preguntas.

Durante la prueba piloto, entre otros elementos a considerar, se controló que cada de una de las hipótesis estuviese contemplada en las preguntas a formular y sus respuestas. A tal punto que el formulario fue modificado, es decir, se le adicionaron preguntas en esta revisión.

Para ciertas preguntas –que, como se verá más adelante, se les asignaron los números 2-A, 4-A y 6– se incluyó una apertura adicional sin tener mucha claridad, en este momento, respecto de la utilidad o no de la misma. Ésta información fue luego de suma importancia, como se ha expuesto en los capítulos *Investigación y Conclusiones*. En función de las competencias elegidas y de las funciones de los diferentes puestos en una organización, se hizo una agrupación considerando a grandes rasgos las tareas o responsabilidades posibles. La agrupación resultante es la siguiente:

1. Producción / Operaciones
2. Comercial / Ventas

Las que usualmente se denominan de servicio o apoyo, se reunieron en la siguiente categoría:

3. Administración / Finanzas / Recursos Humanos / IT (tecnología informática).

Las preguntas y su fundamento. Versión definitiva

El diseño final del formulario constó de una parte inicial donde debía describirse el tipo de organización participante.

A continuación se presentan las preguntas elaboradas para el trabajo de campo según las hipótesis planteadas.

Para su mejor comprensión, las preguntas se agruparon en tres grandes áreas o temas:

- D. Incidencia de las competencias en la selección de profesionales.
- E. Incidencia de las competencias en la desvinculación de profesionales.
- F. La formación de profesionales en el ámbito de la organización.

Organización participante

Esta sección del formulario se estructuró de la siguiente forma:

Diseño de la pregunta en el formulario de recolección de información

ORGANIZACIÓN

Empresa productiva Empresa comercial Empresa de servicios
Asociaciones civiles Otras

CANTIDAD DE EMPLEADOS (Seleccionar un solo rango)

1 a 100 101 a 300 301 a 500 501 a 800 801 a 1000 1001 a 1500
1501 a 2000 2001 a 2500 2501 o más

Porcentaje estimado de profesionales sobre el total de empleados (Seleccionar un solo rango)

0 a 10% 11 a 20% 21 a 30% 31 a 40% 41 a 50% 51 a 60%
61 a 70% 71 a 80% 81 a 90% 91 a 100%

Propósito de las preguntas

Por un lado, el objetivo de esta parte de la encuesta es determinar el tipo de empresa y organización y recolectar información sobre el segmento de la economía en el que opera cada una de las organizaciones participantes en la encuesta. Por último, y como pregunta principal de esta sección, estimar la cantidad de profesionales involucrados en las respuestas.

A. Incidencia de las competencias en la selección de profesionales

En una primera instancia, la encuesta sobre la cual se realizó el trabajo de campo pregunta sobre los procesos de selección de profesionales.

Pregunta 1: *En un proceso de selección y una vez que se despejaron los denominados requisitos duros del perfil (estudios, experiencia, conocimientos específicos, idiomas, etc.) se le solicita identificar el grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en la incorporación de personas de nivel profesional, es decir, posiciones que requieran título universitario.*

Diseño de la pregunta en el formulario de recolección de información

PREGUNTA 1

En un proceso de selección y una vez que se dejaron los denominados requisitos duros del perfil (estudios, experiencia, conocimientos específicos, idiomas, etc.) se le solicita identificar el grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en la incorporación de personas de nivel profesional, es decir, posiciones que requieran título universitario.

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL y VENTAS	ÁREA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA, RRHH e IT
<p>Seleccionar solo un rango</p> <p><input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.</p> <p><input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.</p> <p><input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos</p> <p>Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 2. En caso contrario pasar a pregunta 3</p>	<p>Seleccionar solo un rango</p> <p><input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.</p> <p><input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.</p> <p><input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos</p> <p>Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 2. En caso contrario pasar a pregunta 3</p>	<p>Seleccionar solo un rango</p> <p><input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.</p> <p><input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.</p> <p><input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos</p> <p>Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 2. En caso contrario pasar a pregunta 3</p>

Propósito de la pregunta

Es una pregunta central en la investigación. Permite identificar si realmente se toman en cuenta –o no– las competencias en la empleabilidad de profesionales. En esta pregunta la indagación es en relación con el proceso de *selección*, y como surge de lo expuesto (Almeida, 2004: 30), nuestra pregunta se relaciona con las evaluaciones posteriores al proceso de *preselección*, es decir, la selección propiamente dicha, donde las organizaciones evalúan las competencias de sus futuros profesionales.

Se considerará que las competencias inciden en la selección de profesionales cuando, en la respuesta, se seleccione una de las siguientes opciones:

b) 31-60% .

c) 61 a 100%.

Pregunta 2-A: Si en la pregunta 1 ha seleccionado las respuestas b) o c), marque con una “x” las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) utilizadas en selección.

Propósito de la pregunta

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de selección, se desea indagar acerca de cuáles son las 5 (cinco) más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en esta etapa previa a a relación empleado-empleador: el momento de determinar su ingreso (o no) a la organización. A través de esta pregunta se desea obtener información detallada sobre las distintas competencias que inciden en la empleabilidad de profesionales. Por lo tanto, se espera identificar las competencias más utilizadas o requeridas en esta instancia (proceso de selección).

PREGUNTA 2 A
Si de la pregunta 1, ha seleccionado las respuestas b) o c) marcar con una "x" las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) utilizadas en Selección.

Marcar solo las que se evalúan

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL / VENTAS	ÁREA ADMINISTRACIÓN / FINANZAS / RRHH / IT
Seleccionar las competencias que se evalúan en Selección de profesionales	Seleccionar las competencias que se evalúan en Selección de profesionales	Seleccionar las competencias que se evalúan en Selección de profesionales
<input type="checkbox"/> Ética e Integridad	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad
<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Liderazgo
<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico	<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico	<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico
<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas	<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas	<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas
<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio	<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio	<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio
<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad	<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad	<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad
<input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Negociación
<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo
<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Comunicación
<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico
<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo	<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo	<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo
<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados	<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados	<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados
<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Iniciativa
<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización	<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización	<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización
<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento	<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento	<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento
<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo	<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo	<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo
<input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Otras (detallar)

Preguntas 2-B: Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en selección de personas, responda las siguientes preguntas:

2-B-1: ¿Su organización cuenta con un modelo formal de Gestión por Competencias?

2-B-2: Las competencias seleccionadas son: del modelo de competencias; del modelo de competencias y otras; otras diferentes a las del modelo.

PREGUNTA 2 B
Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en Selección de personas responder las siguientes preguntas:

PREGUNTA 2 B 1
¿Su organización cuenta con un modelo formal de Gestión por competencias?

SI Si la respuesta es positiva pase a la Pregunta 2 B 2 NO Si seleccionó "NO", pasar a pregunta 3

PREGUNTA 2 B 2
¿Las competencias seleccionadas son? (Seleccionar solo una de las opciones siguientes)

Del modelo de competencias
 Del modelo de competencias y otras
 Otras diferentes a las del modelo

Propósito de las preguntas

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de selección, se desea indagar si las competencias más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en el momento del ingreso de un profesional a la organización, pertenecen –o no– a un modelo de Gestión por Competencias vigente en la organización.

Se espera, de este modo, identificar si la inclusión de las competencias en el proceso de selección deriva de un modelo de competencias realmente en aplicación, o si son elegidas *ad hoc*, sólo para esta instancia.

B. Incidencia de las competencias en la desvinculación de profesionales

Para continuar con el trabajo de campo, la encuesta indagó sobre los procesos de desvinculación de profesionales y, relacionado con éstos, sobre cómo se evalúa el desempeño de las personas que integran la organización.

Esta parte de la encuesta se abrió en una pregunta principal y otras que, por derivar de la primera, denominamos complementarias.

Pregunta 3: Grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en el despido de profesionales.

Diseño de la pregunta en el formulario de recolección de información

PREGUNTA 3
Grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en el despido de profesionales.

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL / VENTAS	ÁREA ADMINISTRACIÓN / FINANZAS / RRHH / IT
<p>Seleccionar solo un rango</p> <p><input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.</p> <p><input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.</p> <p><input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos</p>	<p>Seleccionar solo un rango</p> <p><input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.</p> <p><input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.</p> <p><input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos</p>	<p>Seleccionar solo un rango</p> <p><input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.</p> <p><input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.</p> <p><input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos</p>
<p>Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 4. En caso contrario pasar a pregunta 5</p>	<p>Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 4. En caso contrario pasar a pregunta 5</p>	<p>Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 4. En caso contrario pasar a pregunta 5</p>

Propósito de la pregunta

Ésta es otra de las preguntas centrales de la investigación, pues permite identificar si realmente se toman en cuenta —o no— las competencias en la empleabilidad de profesionales. En esta pregunta la indagación es en relación con el proceso de *desvinculación*.

Se considerará que las competencias inciden en la desvinculación de profesionales cuando, en la respuesta, se seleccione una de las siguientes opciones:

b) 31-60%.

c) 61 a 100%.

Pregunta 4-A: Si en la pregunta 3 ha seleccionado las respuestas b) o c) marque con una “x” las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) cuya carencia influyó en el momento de la desvinculación de profesionales.

Propósito de la pregunta

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de desvinculación, se desea indagar sobre cuáles son las 5 (cinco) más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en esta etapa de la relación empleado-empedor: el momento de despido o desvinculación de la organización. A través de esta pregunta se desea obtener información detallada sobre las distintas competencias que inciden en la empleabilidad de profesionales. Por lo tanto, se espera identificar las competencias más utilizadas o requeridas en esta instancia, y cuya ausencia origina la desvinculación.

PREGUNTA 4 A
Si de la pregunta 3, ha seleccionado las respuestas b) o c) marque con una "x" las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) cuya carencia influyó en el momento de la desvinculación de profesionales.

Diseño de la pregunta en el formulario de recolección de información

PREGUNTA
4 A

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES

Seleccionar las competencias que se consideran en la desvinculación de profesionales

- Ética e Integridad
- Liderazgo
- Pensamiento estratégico
- Dirección efectiva de personas
- Adaptabilidad al cambio
- Innovación y creatividad
- Negociación
- Trabajo en equipo
- Comunicación
- Pensamiento analítico
- Calidad de trabajo
- Orientación a los resultados
- Iniciativa
- Capacidad de planificación y organización
- Desarrollo y autodesarrollo del talento
- Orientación al cliente interno y externo
- Otras (detallar)

ÁREA COMERCIAL y VENTAS

Seleccionar las competencias que se consideran en la desvinculación de profesionales

- Ética e Integridad
- Liderazgo
- Pensamiento estratégico
- Dirección efectiva de personas
- Adaptabilidad al cambio
- Innovación y creatividad
- Negociación
- Trabajo en equipo
- Comunicación
- Pensamiento analítico
- Calidad de trabajo
- Orientación a los resultados
- Iniciativa
- Capacidad de planificación y organización
- Desarrollo y autodesarrollo del talento
- Orientación al cliente interno y externo
- Otras (detallar)

ÁREA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA, RRHH e IT

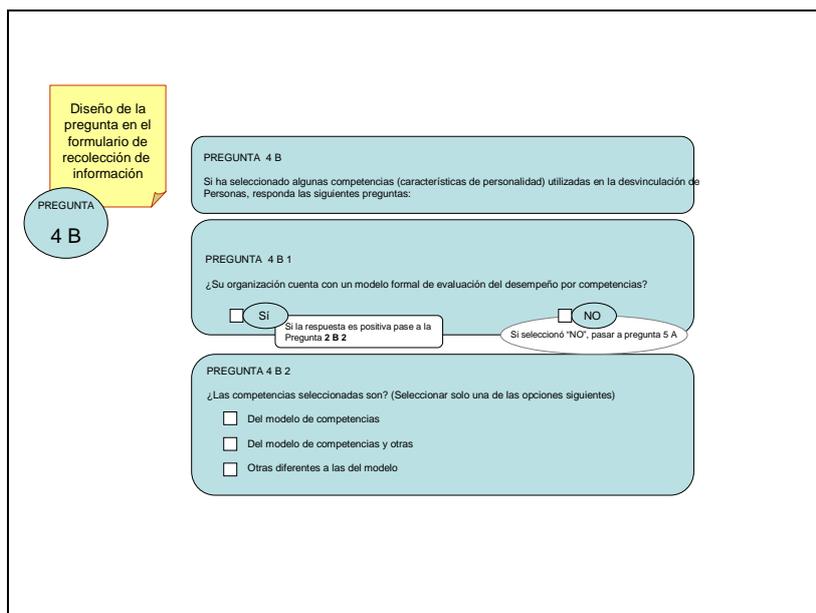
Seleccionar las competencias que se consideran en la desvinculación de profesionales

- Ética e Integridad
- Liderazgo
- Pensamiento estratégico
- Dirección efectiva de personas
- Adaptabilidad al cambio
- Innovación y creatividad
- Negociación
- Trabajo en equipo
- Comunicación
- Pensamiento analítico
- Calidad de trabajo
- Orientación a los resultados
- Iniciativa
- Capacidad de planificación y organización
- Desarrollo y autodesarrollo del talento
- Orientación al cliente interno y externo
- Otras (detallar)

Preguntas 4-B: Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en la desvinculación de personas, responda las siguientes preguntas:

4-B-1: ¿Su organización cuenta con un modelo formal de evaluación del desempeño por competencias?

4-B-2: Las competencias seleccionadas son: del modelo de competencias; del modelo de competencias y otras; otras diferentes a las del modelo.



Propósito de las preguntas

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de desvinculación, se desea indagar si las competencias más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en el momento de la desvinculación de personas, pertenecen –o no– a un modelo de evaluación del desempeño por competencias vigente en la organización.

Se espera, de este modo, identificar si las competencias que determinan que se produzca una desvinculación derivan de un modelo de competencias realmente en aplicación o si son elegidas *ad hoc*, sólo para esta instancia.

C. La formación de profesionales en el ámbito de la organización

Preguntas 5

Esta parte de la encuesta se abrió en una pregunta inicial y otras, no menos importantes, a las que por derivar de la primera denominamos complementarias.

5-A: Indique si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en los últimos 12 meses.

5-B: Indique si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses.

5-C: Dado que la respuesta a la pregunta 5-B fue positiva –es decir, la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses–, indique ahora a qué tipo de profesionales se les ha impartido. Opciones:

- ✓ Jóvenes profesionales
- ✓ Niveles intermedios o mandos medios
- ✓ Niveles gerenciales

Diseño de la pregunta en el formulario de recolección de información

PREGUNTA 5 A

Indique si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en los últimos 12 meses.

SI NO

Si la respuesta es positiva pase a la Pregunta 5 - B

Si seleccionó "NO", fin de la encuesta. ¡MUCHAS GRACIAS!

PREGUNTA 5 B

Indique si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses.

SI NO

Si la respuesta es positiva pase a la Pregunta 5 - C y a Pregunta 6

Si seleccionó "NO", fin de la encuesta. ¡MUCHAS GRACIAS!

Diseño de la pregunta en el formulario de recolección de información

PREGUNTA 5 C

PREGUNTA 5 - C

Dado que la respuesta a la pregunta 5-B fue positiva –es decir, la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses–, indique ahora a qué tipo de profesionales se les ha impartido:

Jóvenes profesionales	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
Niveles intermedios o mandos medios	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
Niveles gerenciales	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO

Continúe con Pregunta 6

Propósito de las preguntas

En primera instancia, se desea identificar si la organización realiza o no formación de profesionales.

En caso afirmativo, se desea indagar sobre si lo hace en relación con competencias y a qué niveles –dentro de esa organización– de profesionales.

Pregunta 6: Si ha respondido positivamente la pregunta 5-B –es decir, que durante los últimos 12 meses se han realizado en su organización actividades de formación en relación con competencias–, marque con una “x” las temáticas sobre las que se ha realizado alguna acción de desarrollo.

Diseño de la pregunta en el formulario de recolección de información

PREGUNTA 6
Si ha respondido positivamente la pregunta 5-B –es decir, que durante los últimos 12 meses se han realizado en su organización actividades de formación en relación con competencias–, marque con una "X" las temáticas sobre las que se ha realizado alguna acción de desarrollo.

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL / VENTAS	ÁREA ADMINISTRACIÓN / FINANZAS / RRHH / IT
<input type="checkbox"/> Ética e Integridad <input type="checkbox"/> Liderazgo <input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico <input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas <input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio <input type="checkbox"/> Innovación y creatividad <input type="checkbox"/> Negociación <input type="checkbox"/> Trabajo en equipo <input type="checkbox"/> Comunicación <input type="checkbox"/> Pensamiento analítico <input type="checkbox"/> Calidad de trabajo <input type="checkbox"/> Orientación a los resultados <input type="checkbox"/> Iniciativa <input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización <input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento <input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo <input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad <input type="checkbox"/> Liderazgo <input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico <input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas <input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio <input type="checkbox"/> Innovación y creatividad <input type="checkbox"/> Negociación <input type="checkbox"/> Trabajo en equipo <input type="checkbox"/> Comunicación <input type="checkbox"/> Pensamiento analítico <input type="checkbox"/> Calidad de trabajo <input type="checkbox"/> Orientación a los resultados <input type="checkbox"/> Iniciativa <input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización <input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento <input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo <input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad <input type="checkbox"/> Liderazgo <input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico <input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas <input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio <input type="checkbox"/> Innovación y creatividad <input type="checkbox"/> Negociación <input type="checkbox"/> Trabajo en equipo <input type="checkbox"/> Comunicación <input type="checkbox"/> Pensamiento analítico <input type="checkbox"/> Calidad de trabajo <input type="checkbox"/> Orientación a los resultados <input type="checkbox"/> Iniciativa <input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización <input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento <input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo <input type="checkbox"/> Otras (detallar)

MUCHAS GRACIAS!

Propósito de la pregunta

Una vez identificado que las organizaciones realizan actividades de formación sobre competencias, se desea indagar sobre cuáles son las más significativas o dominantes para una mejor adecuación de las personas a sus puestos de trabajo. A través de esta pregunta se desea obtener información detallada sobre las distintas competencias sobre las que las organizaciones realizan inversiones de capacitación o formación. Se indagó sobre los últimos doce meses.

A continuación se incluye un ejemplar del formulario utilizado.

En el Anexo II se explicará el trabajo de campo llevado a cabo.

Encuesta para el trabajo de investigación "Incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales".
Doctoranda Martha Alicia Alles

Universidad de Buenos Aires 1

ORGANIZACIÓN

Empresa productiva Empresa comercial Empresa de Servicios
Asociaciones civiles Otras

CANTIDAD DE EMPLEADOS (Seleccionar un solo rango)

0 a 100 100 a 300 301 a 500 501 a 800 801 a 1000 1001 a 1500
1501 a 2000 2001 a 2500 2501 o más

Porcentaje estimado de profesionales sobre el total de empleados (Seleccionar un solo rango)

0 a 10% 11 a 20% 21 a 30% 31 a 40% 41 a 50% 51 a 60%
61 a 70% 71 a 80% 81 a 90% 91 a 100%

PREGUNTA 1

En un proceso de selección y una vez que se despejaron los denominados requisitos duros del perfil (estudios, experiencia, conocimientos específicos, idiomas, etc.) se le solicita identificar el grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en la incorporación de personas de nivel profesional, es decir, posiciones que requieran título universitario.

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES

Seleccionar solo un rango

- a 0-30 %
Escaso, solo en ocasiones.
- b 31-60 %
En la mitad o más de los casos.
- c 61-100 %
Mayoritariamente o en todos los casos

Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 2. En caso contrario pasar a pregunta 3

ÁREA COMERCIAL y VENTAS

Seleccionar solo un rango

- a 0-30 %
Escaso, solo en ocasiones.
- b 31-60 %
En la mitad o más de los casos.
- c 61-100 %
Mayoritariamente o en todos los casos

Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 2. En caso contrario pasar a pregunta 3

ÁREA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA, RRHH e IT

Seleccionar solo un rango

- a 0-30 %
Escaso, solo en ocasiones.
- b 31-60 %
En la mitad o más de los casos.
- c 61-100 %
Mayoritariamente o en todos los casos

Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 2. En caso contrario pasar a pregunta 3

Encuesta para el trabajo de investigación "Incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales".
 Doctoranda Martha Alicia Alles Universidad de Buenos Aires 2

PREGUNTA 2 A

Si de la pregunta 1, ha seleccionado las respuestas b) o c) marcar con una "x" las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) utilizadas en Selección.

Marcar solo las que se evalúan

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL y VENTAS	ÁREA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA, RRHH e IT
Seleccionar las competencias que se evalúan en Selección de profesionales	Seleccionar las competencias que se evalúan en Selección de profesionales	Seleccionar las competencias que se evalúan en Selección de profesionales
<input type="checkbox"/> Ética e Integridad	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad
<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Liderazgo
<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico	<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico	<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico
<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas	<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas	<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas
<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio	<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio	<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio
<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad	<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad	<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad
<input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Negociación
<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo
<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Comunicación
<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico
<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo	<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo	<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo
<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados	<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados	<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados
<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Iniciativa
<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización	<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización	<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización
<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento	<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento	<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento
<input type="checkbox"/> Orientación al cliente intemo y externo	<input type="checkbox"/> Orientación al cliente intemo y externo	<input type="checkbox"/> Orientación al cliente intemo y externo
<input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Otras (detallar)

Encuesta para el trabajo de investigación "Incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales".
Doctoranda Martha Alicia Alles Universidad de Buenos Aires 3

PREGUNTA 2 B

Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en Selección de personas responder las siguientes preguntas:

PREGUNTA 2 B 1

¿Su organización cuenta con un modelo formal de Gestión por competencias?

SÍ

Si la respuesta es positiva pase a la Pregunta 2 B 2

NO

Si seleccionó "NO", pasar a pregunta 3

PREGUNTA 2 B 2

¿Las competencias seleccionadas son? (Seleccionar solo una de las opciones siguientes)

- Del modelo de competencias
- Del modelo de competencias y otras
- Otras diferentes a las del modelo

PREGUNTA 3

Grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en el despido de profesionales.

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL y VENTAS	ÁREA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA, RRHH e IT
Seleccionar solo un rango	Seleccionar solo un rango	Seleccionar solo un rango
<input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.	<input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.	<input type="checkbox"/> a 0-30 % Escaso, solo en ocasiones.
<input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.	<input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.	<input type="checkbox"/> b 31-60 % En la mitad o más de los casos.
<input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos	<input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos	<input type="checkbox"/> c 61-100 % Mayoritariamente o en todos los casos
Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 4. En caso contrario pasar a pregunta 5	Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 4. En caso contrario pasar a pregunta 5	Si ha elegido las opciones b o c continuar con la pregunta 4. En caso contrario pasar a pregunta 5

Encuesta para el trabajo de investigación "Incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales".
Doctoranda Martha Alicia Alles Universidad de Buenos Aires 4

PREGUNTA 4 A

Si de la pregunta 3, ha seleccionado las respuestas b) o c) marcar con una "x" las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) cuya carencia influyeron en el Momento de la desvinculación de profesionales

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL y VENTAS	ÁREA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA, RRHH e IT
Seleccionar las competencias que se consideran en la desvinculación de profesionales	Seleccionar las competencias que se consideran en la desvinculación de profesionales	Seleccionar las competencias que se consideran en la desvinculación de profesionales
<input type="checkbox"/> Ética e Integridad	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad
<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Liderazgo
<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico	<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico	<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico
<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas	<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas	<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas
<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio	<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio	<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio
<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad	<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad	<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad
<input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Negociación
<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo
<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Comunicación
<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico
<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo	<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo	<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo
<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados	<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados	<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados
<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Iniciativa
<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización	<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización	<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización
<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento	<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento	<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento
<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo	<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo	<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo
<input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Otras (detallar)

Encuesta para el trabajo de investigación "Incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales".
Doctoranda Martha Alicia Alles

Universidad de Buenos Aires 5

PREGUNTA 4 B

Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en Desvinculación de personas responder las siguientes preguntas:

PREGUNTA 4 B 1

¿Su organización cuenta con un modelo formal de Evaluación de desempeño por competencias?

Sí

Si la respuesta es positiva pase a la Pregunta 2 B 2

NO

Si seleccionó "NO", pasar a pregunta 5 A

PREGUNTA 4 B 2

¿Las competencias seleccionadas son? (Seleccionar solo una de las opciones siguientes)

- Del modelo de competencias
- Del modelo de competencias y otras
- Otras diferentes a las del modelo

PREGUNTA 5 - A

Indicar si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en los últimos 12 meses.

Sí

Si la respuesta es positiva pase a la Pregunta 5 - B

NO

Si seleccionó "NO", fin de la encuesta. ¡MUCHAS GRACIAS!

PREGUNTA 5 - B

Indicar si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con Competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses.

Sí

Si la respuesta es positiva pase a la Pregunta 5 - C y a Pregunta 6

NO

Si seleccionó "NO", fin de la encuesta. ¡MUCHAS GRACIAS!

Encuesta para el trabajo de investigación "Incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales".
Doctoranda Martha Alicia Alles

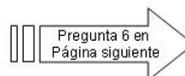
Universidad de Buenos Aires 6

PREGUNTA 5 - C

Dado que la respuesta a la pregunta 5 - B fue positiva, es decir, que la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con Competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses, se le pregunta a qué tipo de profesionales se les ha impartido:

Jóvenes profesionales	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO
Niveles intermedios o mandos medios	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO
Niveles gerenciales	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> NO

Continúe con Pregunta 6



Encuesta para el trabajo de investigación "Incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales".
Doctoranda Martha Alicia Alles Universidad de Buenos Aires 7

PREGUNTA 6
Si ha respondido positivamente la pregunta 5, es decir, que durante los últimos 12 meses se han realizado actividades de formación en relación con competencias, marcar con una "x" las temáticas sobre las que se han realizado alguna acción de desarrollo.

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL y VENTAS	ÁREA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA, RRHH e IT
Seleccionar las temáticas sobre las que se han realizado acciones de desarrollo	Seleccionar las temáticas sobre las que se han realizado acciones de desarrollo	Seleccionar las temáticas sobre las que se han realizado acciones de desarrollo
<input type="checkbox"/> Ética e Integridad	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad	<input type="checkbox"/> Ética e Integridad
<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Liderazgo
<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico	<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico	<input type="checkbox"/> Pensamiento estratégico
<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas	<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas	<input type="checkbox"/> Dirección efectiva de personas
<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio	<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio	<input type="checkbox"/> Adaptabilidad al cambio
<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad	<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad	<input type="checkbox"/> Innovación y creatividad
<input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Negociación
<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo
<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Comunicación	<input type="checkbox"/> Comunicación
<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/> Pensamiento analítico
<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo	<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo	<input type="checkbox"/> Calidad de trabajo
<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados	<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados	<input type="checkbox"/> Orientación a los resultados
<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Iniciativa
<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización	<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización	<input type="checkbox"/> Capacidad de planificación y organización
<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento	<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento	<input type="checkbox"/> Desarrollo y autodesarrollo del talento
<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo	<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo	<input type="checkbox"/> Orientación al cliente interno y externo
<input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Otras (detallar)	<input type="checkbox"/> Otras (detallar)



Encuesta para el trabajo de investigación "Incidencia de las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales".
Doctoranda Martha Alicia Alles

Universidad de Buenos Aires 8

INFORMACIÓN INTERNA

ENTREVISTADO

Nombre:

Puesto:

ENCUESTADOR

FECHA: .. / .. /

ANEXO II

TRABAJO DE CAMPO

En este anexo se presentarán las cifras resultantes de las encuestas administradas.

Realización del trabajo

En el Anexo I se ha explicado cuáles han sido los pasos previos a la última versión del formulario administrado en el trabajo de campo, así como dicha versión definitiva, con cada una de sus preguntas y el fundamento de ellas. En éste se presentará de manera detallada los resultados de la investigación.

Como ya se explicara, la investigación realizada se centró en las organizaciones y sus métodos de trabajo. Sin embargo, no era el propósito fundamental evaluar las metodologías de las organizaciones, sino obtener información sobre cómo esos métodos afectan o influyen en la empleabilidad de profesionales.

Se consideraron en la investigación empresas de diverso tipo (industriales y de servicios; con y sin fines de lucro) y tamaño, con una única restricción: no se consideraron organizaciones del sector público que garantizaran la seguridad en el empleo, ya que en este caso los métodos de trabajo no nos permitirían evaluar, tal cual era nuestro propósito, la empleabilidad de profesionales, en lo que respecta a la posibilidad de su desvinculación. En síntesis, se consideraron organizaciones diversas, cuyo detalle se presentó en el Capítulo 4, (*Investigación*).

Se comenzó con la distribución de formularios a empresas y organizaciones que poseen oficinas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus alrededores (Gran Buenos Aires); y debido a que la respuesta inicial fue menor a la esperada, se amplió la muestra.

Si bien ya fueron expuestas en el Capítulo 4, detallamos a continuación algunas dificultades y situaciones especiales que se presentaron durante la investigación.

En cuanto a las organizaciones participantes y los plazos

- En una primera instancia se planteó contactar a 120 organizaciones, con el objetivo de conseguir 60 respuestas. Se estimó que el 50% de las organizaciones contestarían la encuesta.
- Luego de la primera semana se incrementó el número de organizaciones, dado que la proporción de respuestas era menor al 50%.
- Se contactó a alrededor de 160 organizaciones, de las cuales respondieron la encuesta 64.
- Se comenzó a enviar los cuestionarios el 31 de mayo de 2006, y se recibieron respuestas hasta el 4 de septiembre de 2006.
- En promedio, cada organización debió ser contactada entre tres y cuatro veces.
- Se le dio mucha importancia a la concentración del trabajo de campo en un período relativamente corto, por lo que se trabajó intensamente reclamando las respuestas.

- Cinco organizaciones respondieron que no contestarían el cuestionario en consideración de políticas internas en materia de participación en encuestas. De algún modo nos resultó sorprendente, ya que se trataba de una encuesta para una tesis doctoral y no un simple relevamiento de opinión pública.
- Seis empresas respondieron por correo electrónico no tener tiempo para completar la encuesta.
- Muchos otros responsables de Recursos Humanos dieron como respuesta (telefónica) que contestarían en breve, pero luego no lo hicieron.
- Diez responsables de Recursos Humanos dijeron haber enviado el cuestionario respondido, pero las encuestas no llegaron.

Necesidad de repreguntas

- Las respuestas que en una primera instancia parecían no tener correlación lógica, de acuerdo con nuestro conocimiento de la metodología de Gestión por Competencias, generaron repreguntas, como se comentará en cada caso.

En cuanto al soporte de la información

- Las encuestas se diseñaron en un formulario para responder por Internet, con opción a papel o fax como alternativa.
- Diez organizaciones tuvieron problemas para responder el cuestionario vía Internet (por inadecuado manejo de la tecnología, conexión que no permitía contestar cuestionarios, etc.). A todas ellas se les envió la encuesta en papel, en mano o por fax.
- Cada siete días se realizaron pruebas en el sistema informático para asegurarnos que su funcionamiento fuera correcto. Los cuestionarios por Internet son más inestables que los de otra índole, en especial por el estado del servicio de la banda ancha en nuestro país. Durante el período en el que se llevó a cabo la investigación se verificaron problemas en el proveedor de banda ancha Fibertel, donde se encuentra localizado el sitio web utilizado para la encuesta, y otros proveedores relacionados, que dejaron sin conexión a muchos usuarios de la ciudad de Buenos Aires y otros puntos del país.

La confidencialidad

Este fue un aspecto de suma relevancia que fue necesario garantizar. Como se comentara, cinco organizaciones respondieron no poder participar por respeto a políticas internas en materia de participación en encuestas y confidencialidad de la información.

Como se expuso en el Anexo I, el formulario preveía que en la respuesta constara el nombre de la empresa y el de la persona que respondía el cuestionario. Un caso similar a éstos pudo resolverse al decirles que no era imprescindible completar estos datos.

Las empresas, en general, pidieron que se mantuviera su nombre en reserva como condición para dar respuestas cercanas a la realidad. Si se tiene en cuenta, como se verá más adelante, que la respuesta a dos de las preguntas implica, en algunos casos, reconocer que no se siguen ciertas pautas preestablecidas (utilizar las competencias del modelo y otras), la confidencialidad constituyó un aspecto de suma importancia.

En síntesis, se garantizó a todos los participantes confidencialidad en cuanto a que no se mencionarían los nombres de las empresas, y que la información sólo sería presentada, y, eventualmente, publicada, en cuadros y gráficos consolidados o resúmenes.

Resultados obtenidos. Respuestas a las preguntas formuladas y observaciones generales

La encuesta administrada consta de una parte inicial donde se describe el tipo de organización participante. Luego las preguntas se dividen en tres grandes áreas o temas:

- G. Incidencia de las competencias en la *selección* de profesionales.
- H. Incidencia de las competencias en la *desvinculación* de profesionales.
- I. La *formación* de profesionales en el ámbito de la organización.

Se analizarán las preguntas siguiendo el orden del formulario, ya que representa, a su vez, una secuencia lógica para su análisis.

Organizaciones participantes

Esta sección del formulario se estructuró de la siguiente forma:

Datos sobre la organización:

- Por tipo (productiva, comercial, de servicios, asociación civil, otro).
- Cantidad de empleados (totales).
- Porcentaje estimado de profesionales sobre el total de empleados.

Esta sección tiene como propósito determinar el tipo de empresa y organización y recolectar información sobre el segmento de la economía en la cual operan las organizaciones participantes en la encuesta. Por último, la pregunta principal de esta sección tiene el objetivo de permitir estimar la cantidad de profesionales involucrados en las respuestas.

Para el cálculo de los profesionales involucrados se trabajó con la siguiente fórmula:

CE = cantidad de empleados.

n = límite del rango (inferior o superior) de la cantidad de empleados.

CP = cantidad de profesionales.

RP = % de profesionales en relación con el total de empleados.

m = límite del rango (inferior o superior) del porcentaje de profesionales en el total de empleados.

Fórmula de cálculo:

$$CE = CE (n1, n2) \cdot \frac{RP(m1, m2)}{100}$$

El cálculo de la cantidad de profesionales involucrados en esta muestra se realiza en rangos o niveles, ya que la información fue recolectada de ese modo.

Rango inferior

$$\sum CP1 = \frac{CE \cdot n1 \cdot RP \cdot m1}{100}$$

100

Rango superior

$$\sum CP2 = \frac{CE n2 \cdot RP m2}{100}$$

Por lo tanto, la cantidad de profesionales involucrados en la muestra oscila entre el rango inferior $\sum CP1$ y el rango superior $\sum CP2$

Cantidad de empresas por tipo de organización

Tipo de organización	Cantidad de empresas	%
Productiva	19	30
Comercial	8	12
Servicios	33	52
Asociaciones civiles	-	-
Otras	4	6
TOTAL	64	100

La mayor parte de las organizaciones participantes se ubican dentro del rubro servicios (52%).

Cantidad de empresas según el número de empleados (totales)

Cantidad de empleados	Cantidad de empresas
1 - 100	12
101 - 300	19
301 - 500	11
501 - 800	5
801 - 1.000	2
1.001 - 1.500	4
1.501 - 2.000	1
2.001 - 2.500	1
Más de 2.501	9
TOTAL	64

Agrupación de las empresas en dos grandes grupos: hasta 1.000 empleados, y más de 1.000 colaboradores.

Cantidad de empleados	Cantidad de empresas	Hasta 1.000 empleados	Más de 1.000 empleados
1 - 100	12		
101 - 300	19		
301 - 500	11		
501 - 800	5		
801 - 1.000	2	49 (77%)	
1.001 - 1.500	4		
1.501 - 2.000	1		
2.001 - 2.500	1		
Más de 2.501	9		15 (23%)
TOTAL	64		

La mayoría de las organizaciones participantes (77%) cuentan en sus filas con menos de 1.000 empleados.

Cantidad de empresas según el porcentaje de profesionales

% profesionales	Cantidad de empresas
1 - 10	11
11 - 20	12
21 - 30	9
31 - 40	5
41 - 50	2
51 - 60	7
61 - 70	5
71 - 80	4
81 - 90	4
91 - 100	5
TOTAL	64

Agrupación de las empresas según el porcentaje de profesionales

% profesionales	Cantidad de empresas	Hasta 30% de profesionales	Más de 30% de profesionales
1 -10	11		
11 -20	12		
21 - 30	9	32 (50%)	
31 - 40	5		
41 - 50	2		
51 - 60	7		
61 - 70	5		
71 - 80	4		
81 - 90	4		
91 - 100	5		32 (50%)
TOTAL	64		

Analizando las organizaciones participantes según la proporción de profesionales con relación al total de empleados, se observa que la mitad de ellas (50%) posee menos de 30% de profesionales.

De acuerdo al cálculo realizado según la fórmula expuesta en párrafos anteriores, la muestra recolectada se relaciona con un universo de entre 23.884 y 36.737 profesionales.

Se presenta esta estimación respecto del número de profesionales para reforzar la idea que recoger información sobre un número determinado de empresas implica, en realidad, un universo de profesionales relacionado mucho mayor, lo cual es de suma relevancia si se considera que es la empleabilidad de éstos el objeto de nuestra investigación, no los métodos de trabajo de las respectivas empresas empleadoras. De esta manera se observa que la muestra elegida es considerablemente más representativa para los fines de nuestra tesis.

Para sintetizar, advertimos que la mayor parte de las organizaciones participantes se ubican dentro del rubro servicios (52%). Sin embargo, la proporción de profesionales dentro del segmento es dispar: desde empresas con un 91 a 100% de profesionales, como las firmas de consultoría, y otras, también de servicios, como las telefónicas, donde la participación de los profesionales es baja (21 a 30%).

A. Incidencia de las competencias en la selección de profesionales

En una primera instancia, la encuesta sobre la cual se realizó el trabajo de campo pregunta sobre los procesos de selección de profesionales.

Pregunta 1: *En un proceso de selección y una vez que se despejaron los denominados requisitos duros del perfil (estudios, experiencia, conocimientos específicos, idiomas, etc.) se le solicita identificar el grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en la incorporación de personas de nivel profesional, es decir, posiciones que requieran título universitario.*

La presente pregunta puede ser considerada como central para la investigación. Nos ha permitido identificar en qué medida se toman en cuenta las competencias o características de personalidad en la empleabilidad de profesionales. Como surge de lo expuesto en otros apartados de este trabajo (Almeida, 2004: 30), nuestra pregunta se relaciona con las evaluaciones posteriores al proceso de preselección, es decir, la selección propiamente dicha, donde las organizaciones evalúan las competencias de sus futuros profesionales.

Resultados

Respuesta	Incidencia de las compet.	Cantidad de respuestas (apertura en áreas internas y totales)			
		Producción / Operac.	Comercial / Ventas	Administ. / Finanzas / IT / RRHH	TOTALES
a	0 - 30%	7	4	3	14
b	31 – 60%	19	14	13	46
c	61 – 100%	37	42	48	127
d = b + c		56	56	61	173
d . 100					
a + b + c		89%	93%	95%	93%

Las respuestas obtenidas indican que las competencias tienen incidencia en la empleabilidad de profesionales. Para robustecer esta afirmación sólo se ha considerado que las organizaciones toman en cuenta las competencias en sus procesos de selección cuando han elegido las opciones:

- b) 31 - 60 %.
- c) 61 - 100 %.

Analizando estos resultados con mayor detalle se puede apreciar que la incidencia de las competencias en selección según las áreas es la siguiente:

- Profesionales relacionados con las áreas Producción / Operaciones: 89%.
- Profesionales relacionados con las áreas Comercial / Ventas: 93%.
- Profesionales relacionados con las áreas de Administración / Finanzas / IT / RRHH: 95%.

En su conjunto el porcentaje es de: 93%.

Si bien hay una variante según las áreas, la diferencia entre ellas no se aprecia como significativa.

Pregunta 2-A: Si en la pregunta 1 ha seleccionado las respuestas b) o c), marque con una “x” las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) utilizadas en selección.

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de selección se indagó sobre cuáles son las 5 (cinco) más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en esta etapa previa de la relación empleado-empaleador: el momento de su ingreso a la organización. Esta pregunta nos ha permitido obtener información detallada sobre las distintas competencias que inciden en la empleabilidad de profesionales.

Resultados

A continuación se observan los resultados de esta pregunta, formulada en base a un listado representativo de competencias (de las cuales, cabe recordar, en la hipótesis se seleccionaron algunas como respuestas esperables).

Competencias	Cantidad de respuestas (por áreas internas y totales)			
	Producción / Operaciones	Comercial / Ventas	Admin. / Fin. / IT / RRHH	TOTALES
Ética e integridad	27	39	37	103
Orientación a los resultados	30	34	27	91
Trabajo en equipo	38	5	40	83
Orientación al cliente interno y externo	37	39	4	80
Liderazgo	15	12	23	50
Calidad de trabajo	26	2	18	46
Capacidad de planificación y organización	17	7	20	44
Adaptabilidad al cambio	17	1	21	39
Desarrollo y autodesarrollo del talento	13	8	14	35
Comunicación	14	3	18	35
Pensamiento estratégico.	5	13	14	32
Iniciativa	13	11	7	31
Innovación y creatividad	13	4	12	29
Pensamiento analítico	7	-	16	23
Dirección de personas	10	1	8	19
Negociación	4	2	7	13
Búsqueda de la excelencia	1	-	1	2
Búsqueda de información	1	-	1	2
Dinamismo - energía	1	-	-	1
Administración efectiva del tiempo	1	-	-	1

En la tabla precedente se presenta el listado de competencias ordenadas por la cantidad de menciones recibidas (columna de totales); es decir, constituye un ranking de las competencias más utilizadas por las distintas organizaciones participantes en la encuesta para la selección de profesionales.

Para una mejor comprensión de la información se puede circunscribir la información a las 10 competencias más citadas por las organizaciones que participaron en el trabajo de campo.

1. Ética e integridad
2. Orientación a los resultados

3. Trabajo en equipo
4. Orientación al cliente interno y externo
5. Liderazgo
6. Calidad de trabajo
7. Capacidad de planificación y organización
8. Adaptabilidad al cambio
9. Desarrollo y autodesarrollo del talento
10. Comunicación

Preguntas 2-B: *Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en selección de personas, responda las siguientes preguntas:*

2-B-1: *¿Su organización cuenta con un modelo formal de Gestión por Competencias?*

2-B-2: *Las competencias seleccionadas son: del modelo de competencias; del modelo de competencias y otras; otras diferentes a las del modelo.*

Esta pregunta ha permitido identificar si la inclusión de las competencias en el proceso de selección deriva de un modelo de competencias realmente en aplicación o si son elegidas *ad hoc*, sólo para esta instancia.

Resultados

Empresas que han implantado un modelo de competencias, y las que no lo han hecho

¿Han implantado un modelo de Gestión por Competencias?	Cantidad de empresas	%
Sí	34	53
No	30	47

El 53% de las empresas que utilizan las competencias en selección han implantado un modelo de competencias, y el restante no lo ha hecho.

Cantidad de empresas que utilizan las competencias del modelo de competencias

A las empresas que respondieron que han implantado un modelo de competencias, se les preguntó si utilizan exclusivamente las competencias definidas en el modelo, u otras.

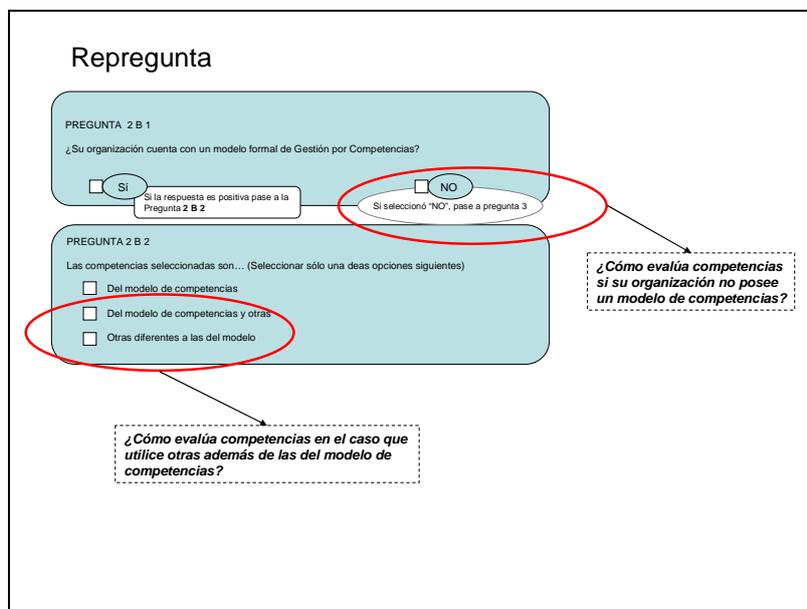
Competencias utilizadas	Cantidad de empresas	%
Del modelo de competencias	17	50
Del modelo de competencias y otras	17	50
Sólo otras diferentes a las del modelo de competencias	-	-

De las organizaciones que cuentan con un modelo de competencias, el 50% utiliza en selección sólo las competencias del mismo. Las restantes, además de las del modelo consideran otras.

Ninguna de ellas ha seleccionado la opción de utilizar sólo competencias diferentes de las del modelo.

Repregunta

A las empresas que respondieron que consideraban competencias en selección, pero que no poseían modelo de competencias o bien utilizaban otras además de las del modelo, se les hizo una nueva pregunta, distinta en cada uno de los casos, como se observa en el gráfico siguiente.



El 100% de las organizaciones respondieron que existe bibliografía disponible en el mercado para medir competencias, en particular las que ellos han elegido como adicionales al modelo (si cuentan con uno) o como competencias a evaluar (en el caso que no tengan un modelo de competencias definido).

La bibliografía disponible ofrece una definición estándar, preguntas asociadas y comportamientos observables para evaluar las competencias utilizadas en el caso de no poseer modelo de competencias, o si se cuenta con un modelo pero se desea evaluar competencias que no están incluidas en él.

B. Incidencia de las competencias en la desvinculación de profesionales

Para continuar con el trabajo de campo, la encuesta indagó sobre los procesos de desvinculación de profesionales, y relacionado con esto, sobre cómo se evalúa el desempeño de las personas una vez que integran la organización.

Esta parte de la encuesta se abrió en una pregunta inicial y otras no menos importantes pero que, por derivar de la primera, denominamos complementarias.

Pregunta 3: *Grado de incidencia de las competencias (características de personalidad) en el despido de profesionales.*

Esta es otra de las preguntas centrales de la investigación, pues nos ha permitido identificar si realmente se toman en cuenta las competencias en la empleabilidad de profesionales. En esta pregunta la indagación se realizó en relación con el proceso de desvinculación.

Resultados

		Cantidad de respuestas (apertura por áreas internas y totales)			
		Producción / Operac.	Comercial / Ventas	Administ. / Fin./ IT/ RH	TOTALES
a	0 - 30	16	13	13	43
b	31 - 60	20	21	22	63
c	61 - 100	21	23	26	70
d = b + c		41	44	48	133
d . 100					
a + b + c		73%	77%	79%	76%

Las respuestas obtenidas indican que las competencias tienen incidencia en la empleabilidad de profesionales. Para robustecer esta afirmación se ha considerado que las empresas toman en cuenta las competencias en sus procesos de desvinculación sólo cuando han seleccionado las opciones:

- b) 31 - 60 %.
- c) 61 - 100 %.

Analizando estos resultados con mayor detalle se puede apreciar que la incidencia de las competencias en desvinculación es la siguiente:

- Profesionales relacionados con las áreas Producción / Operaciones: 73%.
- Profesionales relacionados con las áreas Comercial / Ventas: 77%.
- Profesionales relacionados con las áreas Administración / Finanzas / IT / RRHH: 79%.

En su conjunto el porcentaje es de: 76%.

Si bien hay una deferencia entre las áreas, no se aprecia como significativa.

Repregunta

A las empresas que respondieron que no consideraban competencias en la desvinculación se les formuló una pregunta adicional al formulario de encuesta prediseñado, tal como se observa en el siguiente gráfico.

Repregunta

ÁREA PRODUCCIÓN / OPERACIONES	ÁREA COMERCIAL / VENTAS	ÁREA ADMINISTRACIÓN / FINANZAS / RRHH / IT
<input type="checkbox"/> a 0-30% Escaso, sólo en ocasiones.	<input type="checkbox"/> a 0-30% Escaso, sólo en ocasiones.	<input type="checkbox"/> a 0-30% Escaso, sólo en ocasiones.
<input checked="" type="checkbox"/> b 31-60% En la mitad o más de los casos.	<input checked="" type="checkbox"/> b 31-60% En la mitad o más de los casos.	<input checked="" type="checkbox"/> b 31-60% En la mitad o más de los casos.
<input type="checkbox"/> c 61-100% Mayoritariamente o en todos los casos.	<input type="checkbox"/> c 61-100% Mayoritariamente o en todos los casos.	<input type="checkbox"/> c 61-100% Mayoritariamente o en todos los casos.
Si ha elegido las opciones b o c, continúe con la pregunta 4. En caso contrario pase a pregunta 5	Si ha elegido las opciones b o c, continúe con la pregunta 4. En caso contrario pase a pregunta 5	Si ha elegido las opciones b o c, continúe con la pregunta 4. En caso contrario pase a pregunta 5

¿Cuáles son los motivos que originan el despido o desvinculación de profesionales en su organización?

Respuestas a la repregunta

Dos de las empresas que no habían seleccionado las competencias como elemento a considerar en la desvinculación de profesionales, nos manifestaron que habían elegido esa opción porque en realidad no habían despedido personas en el último año.

Las restantes respondieron que la razón del despido de profesionales fue que éstos no alcanzaron los resultados esperados, o alguna razón relacionada con el resultado, por ejemplo, manejo no ético de situaciones y otros problemas similares. Aquí cabe observar que el desempeño no ético –que, en estos casos, origina la desvinculación– es un comportamiento producto de una competencia no desarrollada y no una cuestión de falta de conocimientos para desempeñar una función.

Los resultados a esta pregunta –luego de formulada la repregunta mencionada– se muestran a continuación.

		Cantidad de respuestas (apertura por áreas internas y totales)			
		Producción / Operaciones	Comercial / Ventas	Administ. / Fin./ IT/ RH	TOTALES
a	0 - 30	4	1	1	6
b	31 - 60	19	20	21	60
c	61 - 100	28	30	33	91
d = b + c		47	50	54	151
d . 100 a + b + c		92%	98%	98%	97%

Analizando estos resultados con mayor detalle se puede apreciar que la incidencia de las competencias en desvinculación es la siguiente:

- Profesionales relacionados con las áreas Producción / Operaciones: 92%.
- Profesionales relacionados con las áreas Comercial / Ventas: 98%.

- Profesionales relacionados con las áreas Administración / Finanzas / IT / RRHH: 98%.

En su conjunto el porcentaje es de: 97%.

Al igual que antes de la repregunta, si bien se registra una diferencia entre las diversas áreas, no se aprecia como significativa.

Pregunta 4-A: Si en la pregunta 3 ha seleccionado las respuestas b) o c) marque con una “x” las 5 (cinco) principales competencias (características de personalidad) cuya carencia influyó en el momento de la desvinculación de profesionales.

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de desvinculación, se indagó sobre cuáles son las 5 (cinco) más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en esta etapa de la relación empleado-empendedor: el momento de despido o desvinculación de la organización. Esta pregunta nos ha permitido obtener información detallada sobre las distintas competencias que inciden en la empleabilidad de profesionales.

Resultados

Competencias	Cantidad de respuestas (apertura por áreas internas y totales)			
	Producción / Operaciones	Comercial / Ventas	Adm. / Fin. / IT / RRHH	TOTALES
Ética e integridad	26	28	31	85
Orientación a los resultados	24	27	25	76
Trabajo en equipo	28	3	29	60
Calidad de trabajo	22	3	26	51
Orientación al cliente interno y externo	22	12	6	40
Adaptabilidad al cambio	20	1	17	38
Iniciativa	13	10	9	32
Capacidad de planificación y organización	6	9	15	30
Comunicación	8	4	16	28
Liderazgo	10	7	11	28
Dirección de personas	12	5	8	25
Desarrollo y autodesarrollo del talento	5	6	7	18
Pensamiento estratégico	2	5	7	14
Pensamiento analítico	1	3	7	11
Innovación y creatividad	2	1	3	5
Negociación	1	1	2	4

Como en el caso de las competencias utilizadas para la selección, en la tabla precedente se presenta el listado de competencias ordenadas por la cantidad de menciones recibidas (columna de totales); es decir, constituye un ranking de las competencias más utilizadas por las distintas organizaciones participantes en la encuesta para la desvinculación de profesionales.

Para una mejor comprensión se puede circunscribir la información a las 10 competencias más citadas por las organizaciones que participaron en el trabajo de campo.

1. Ética e integridad
2. Orientación a los resultados
3. Trabajo en equipo
4. Calidad de trabajo

5. Orientación al cliente interno y externo
6. Adaptabilidad al cambio
7. Iniciativa
8. Capacidad de planificación y organización
9. Comunicación
10. Liderazgo

Preguntas 4-B: Si ha seleccionado algunas competencias (características de personalidad) utilizadas en la desvinculación de personas, responda las siguientes preguntas:

4-B-1: ¿Su organización cuenta con un modelo formal de evaluación del desempeño por competencias?

4-B-2: Las competencias seleccionadas son: del modelo de competencias; del modelo de competencias y otras; otras diferentes a las del modelo.

Una vez identificada la incidencia de las competencias en el proceso de desvinculación, se indagó si las competencias más significativas o dominantes, tomadas en cuenta en el momento de la desvinculación de personas, pertenecen –o no– a un modelo de evaluación del desempeño por competencias vigente en cada organización.

Considerando las competencias utilizadas en la evaluación del desempeño se infiere si las competencias que provocan u originan una desvinculación derivan de un modelo de competencias realmente en aplicación o si son elegidas *ad hoc*, sólo para esta instancia.

Resultados

Empresas que han implantado un modelo de competencias, y las que no lo han hecho¹⁸

¿Han implantado un modelo de Gestión por Competencias?	Cantidad de empresas	%
Sí	31	48
No	33	52

Empresas que utilizan las competencias del modelo de competencias

El sentido de esta pregunta fue indagar sobre las competencias que utilizan para la evaluación del desempeño aquellas empresas que cuentan con un modelo de gestión por competencias

Competencias utilizadas	Cantidad de empresas	%
Del modelo de competencias	17	55%
Del modelo de competencias y otras	14	45%
Sólo otras diferentes a las del modelo de competencias	-	-

¹⁸ La pregunta se formuló de esta forma porque para que la empresa evalué el desempeño por competencias debe haber implantado un modelo de competencias.

En el 48% de las empresas que consideran competencias en la desvinculación de profesionales éstas surgen de sus modelos de Gestión por competencias (Evaluación del desempeño por competencias: ya que se ha considerado que la evaluación del desempeño es la herramienta para decidir desvinculación de personas en el caso de desempeño no adecuado). De éstas, el 55% utilizan las competencias de su modelo de Gestión de Recursos Humanos por Competencias. Las restantes, además de las del modelo consideran otras en la desvinculación de profesionales. Ninguna de ellas ha seleccionado la opción de utilizar sólo competencias diferentes a las del modelo.

C. La formación de profesionales en el ámbito de la organización

Preguntas 5

Esta parte de la encuesta se abrió en una pregunta inicial y otras, no menos importantes, a las que por derivar de la primera denominamos complementarias.

5-A: *Indique si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en los últimos 12 meses.*

5-B: *Indique si la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses.*

5-C: *Dado que la respuesta a la pregunta 5-B fue positiva –es decir, la organización ha realizado acciones de capacitación o formación en relación con competencias (características de personalidad) en los últimos 12 meses–, indique ahora a qué tipo de profesionales se les ha impartido. Opciones:*

- ✓ *Jóvenes profesionales*
- ✓ *Niveles intermedios o mandos medios*
- ✓ *Niveles gerenciales*

Estas preguntas se incluyeron en relación con las hipótesis complementarias. En una primera instancia se indagó sobre si la organización realiza o no formación de profesionales.

A aquellas que respondieron afirmativamente, se les preguntó sobre si esta capacitación incluía la temática de competencias, y a qué niveles de profesionales se dirigían estas actividades.

Resultados

Empresas que realizan acciones de formación, y las que no lo hacen

¿Realizan actividades de formación?	Cantidad de empresas	%
Sí	61	95
No	3	5

En cuanto a la primera pregunta, se observa que la mayoría de las organizaciones (95%) realizan actividades de formación, y entre éstas, el 66% realizan formación en competencias.

Empresas que realizan actividades de formación en competencias, y las que no lo hacen

A aquellas empresas que manifestaron realizar acciones de formación (61 organizaciones), se les preguntó si dichas actividades incluyen formación en competencias. Las respuestas fueron las siguientes:

¿Realizan formación en competencias?	Cantidad de empresas	%
Sí	40	66
No	21	34

Distribución de la formación en competencias por niveles jerárquicos dentro de la organización

Nivel	Cantidad de empresas	%
Jóvenes profesionales	25	26
Niveles intermedios o mandos medios	38	40
Niveles gerenciales	32	34

Del total de las organizaciones que llevan adelante actividades de formación, el 66% realiza formación en competencias. Al analizar los resultados de las encuestas surge que el número de actividades dirigidas a niveles intermedios es mayor (40%) que el correspondiente a los demás niveles.

Pregunta 6: *Si ha respondido positivamente la pregunta 5-B –es decir, que durante los últimos 12 meses se han realizado en su organización actividades de formación en relación con competencias–, marque con una “x” las temáticas sobre las que se ha realizado alguna acción de desarrollo.*

Una vez identificado que las organizaciones realizan actividades de formación sobre competencias, se indagó sobre cuáles son las competencias consideradas más significativas o dominantes para una mejor adecuación de las personas a sus puestos de trabajo. Esta pregunta nos ha permitido determinar cuáles son las principales competencias sobre las cuales las organizaciones realizaron inversiones de capacitación o formación (en los últimos doce meses respecto del momento de la administración de la encuesta).

Resultados

Competencias	Cantidad de respuestas (apertura por áreas internas y totales)			
	Producción / Operaciones	Comercial / Ventas	Adm. / Fin. / IT / RRHH	TOTALES
Liderazgo	22	24	19	65
Trabajo en equipo	28	3	16	47
Ética e integridad	10	9	9	28
Dirección de personas	11	9	7	27
Comunicación	19	2	4	25
Negociación	14	1	10	25
Capacidad de planificación y organización	11	8	4	23
Desarrollo y autodesarrollo del talento	7	8	5	20
Orientación a los resultados	5	11	2	18

Competencias	Cantidad de respuestas (apertura por áreas internas y totales)			
	Producción / Operaciones	Comercial / Ventas	Adm. / Fin. / IT / RRHH	TOTALES
Innovación y creatividad	9	-.-	6	15
Orientación al cliente interno y externo	12	1	1	14
Pensamiento estratégico	4	4	4	12
Calidad de trabajo	11	-.-	-.-	11
Adaptabilidad al cambio	7	-.-	5	12
Pensamiento analítico	3	-.-	2	5
Iniciativa	1	2	2	5
Habilidad de presentación	-.-	1	1	2
Administración del tiempo	1	-.-	-.-	1
Impacto e influencia	-.-	-.-	1	1

Como en los casos de las competencias utilizadas para la selección y desvinculación de profesionales que ya hemos visto en el presente anexo, en la tabla precedente se presenta el listado de competencias ordenadas por la cantidad de menciones recibidas (columna de totales); es decir, constituye un ranking de las competencias más utilizadas para la formación de profesionales por las distintas organizaciones participantes en la encuesta.

Para una mejor comprensión, se puede circunscribir la información a las 10 competencias más citadas por las organizaciones que participaron en el trabajo de campo:

1. Liderazgo
2. Trabajo en equipo
3. Ética e integridad
4. Dirección de personas
5. Comunicación
6. Negociación
7. Capacidad de planificación y organización
8. Desarrollo y autodesarrollo del talento
9. Orientación a los resultados
10. Innovación y creatividad

El análisis de la información recolectada en el trabajo de campo se ha incluido en el Capítulo titulado "Investigación".

BIBLIOGRAFÍA

Sobre el empleo, la empleabilidad y la educación

Asociación de Bancos de la República Argentina (ABRA). *El empleo en la nueva economía*. Buenos Aires, 1996.

Banco Mundial. *El mundo del trabajo en una economía integrada*. Washington, 1995.

Barnett, Ronald. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2001.

Barsky, Osvaldo; Dávila, Mabel. “Las carreras de posgrado en la Argentina”. Artículo publicado en la obra compilada por Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor; Dávila, Mabel, *Los desafíos de la universidad en la Argentina*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004.

Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor; Dávila, Mabel. *Los desafíos de la universidad en la Argentina*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004.

Beccaría, Luis. *Empleo e integración social*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

Beccaría, Luis; López, Néstor (compiladores). *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. UNICEF / Losada, Buenos Aires, 1997.

Beccaría, Luis; López, Néstor. “El comportamiento del mercado de trabajo urbano”. Artículo publicado en una obra compilada por los mismos autores, *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*, UNICEF / Losada. Buenos Aires, 1997.

Benarrosh, Yolande. “La notion de transfert de compétence à l'épreuve de l'observation”. En: *Travail et Emploi* N° 78. París, enero 1999.

Benarrosh, Yolande. “Tri des chômeurs: la nécessaire consensus des acteurs de l'emploi”. En: *Travail et Emploi* N° 81. París, enero 2000.

Bhagwati, Jagdish. *In Defense of Globalization*. Oxford University Press, Nueva York, 2004.

Biggs, John. *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea Ediciones, Madrid, 2005.

Bolstanski, Luc; Chiapello, Ève. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Éditions Gallimard, 1999.

Burnod, Guillaume; Cheng, Alain. “Employés qualifiés et non qualifiés: une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofesionnelles”. En: *Travail et Emploi* N° 86. París, abril 2001.

Calvo, Alicia. “Tecnología y trabajo en la Argentina”. Artículo publicado en una obra compilada por Panaia, Marta, *Trabajo y empleo. Un abordaje interdisciplinario*, Eudeba, Buenos Aires, 1996.

Capelli, Peter. *El nuevo pacto en el trabajo*. Ediciones Granica, Barcelona, 2001.

Consejo Empresario Argentino. *Un trabajo para todos. Empleo y desempleo en Argentina*. Buenos Aires, 1997.

De Lorenzis, José María. “La argentina posible - El desafío - El sistema educativo, igualdad de oportunidades y medición de resultados”. Edición digital para Internet a cargo del autor.

Del Río, Enrique; Jover, Daniel; Riesco, Lola. *Formación y Empleo. Estrategias posibles*. Editorial Paidós, Barcelona, 1991.

Delich, Francisco. *El desempleo de masas en la Argentina*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 1997.

Demazière, Didier. *Le chômage de longue durée*. Presses Universitaires de France, París, 1995.

Divay, Sophie. “L’ aide à la recherche d’ emploi: une activité en voie de professionnalisation?”. En: *Travail et Emploi* N° 81. París, enero 2000.

Du Crest, Arnaud. “Le paradoxe persistant des difficultés de recrutement en période de chômage”. En: *Travail et Emploi* N° 79. París, febrero 1999.

Evans, Norman. *Experiential learning around the world. Employability and the Global Economy*. Jessica Kingsley Publishers, Londres, 2000.

Evers, Frederick T.; Rush, James C.; Berdrow, Iris. *The Bases of Competence. Skills for lifelong learning and Employability*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1998.

Fondeur, Yannick; Lefresne, Florence. “Les jeunes, vecteurs de la transformation structurelle dès nomes d’ emploi en Europe?”. En: *Travail et Emploi* N° 83. París, julio 2000.

Forrester, Viviane. *El horror económico*. Fondo de Cultura Económica, 1997.

Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas. *El empleo en la Argentina. El rol de las instituciones laborales*. Buenos Aires, 1997.

Galli, Vicente; Malfe, Ricardo. “Desocupación, identidad y salud”. Artículo publicado en la obra compilada por Beccaría, Luis y López, Néstor, *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*, UNICEF / Losada, Buenos Aires, 1997.

García de Fanelli, Ana M. “La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales”. Artículo publicado en la obra compilada por Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor; Dávila, Mabel, *Los desafíos de la universidad en la Argentina*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004.

Gautié, J. *Les politiques de l’ emploi. Les marges étroites de la lutte contre la chômage*. Librairie Vuibert, Pints fortes Economie, París, 1993.

Gavini, Christine. “L’ efficacité des grilles de classification: un bilan mitigé”. En: *Travail et Emploi* N° 84. París, octubre 2000.

Gorgeu, Armelle; Mathieu, René. “Compétence et sélectivité du recrutement: l’ exemple des usines de la filière automobile”. En: *Travail et Emploi* N° 84. París, octubre 2000.

Handy, Charles. *The Hungry Spirit*. Broadway Books, Nueva York, 1998.

Handy, Charles. *El futuro del trabajo humano*. Ariel, Barcelona, 1986.

IDEA. *Empleo, responsabilidad de todos*. XXXI Coloquio Anual de IDEA. Bariloche, 1995.

IFAC. International Federation of Accountants
(www.ifac.org/Education/Pronouncements.php)

Journal of Accountancy (2006, 10: 4). Publicación del American Institute of Certified Public Accountants.

Kessler, Gabriel. "Algunas implicancias de la experiencia de desocupación para el individuo y su familia". Artículo publicado en la obra compilada por Beccaría, Luis Y López, Néstor, *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*, UNICEF / Losada, Buenos Aires, 1997.

Knight, Peter T. *El profesorado de Educación Superior*. Narcea Ediciones. Madrid, 2005.

Lesourne, Jacques. *Vérités et mensonges sur le chômage*. Editions Odile Jacob, París, 1995.

Lizé, Laurence. "Politiques de recrutement des entreprises et aides à l'emploi: quel role pour l'ANPE?". En: *Travail et Emploi* N° 83. París, julio 2000.

Malone, Thomas W. *The Future of Work*. Harvard Business School Press, Boston, 2004.

Marchal, Emmanuelle. "Les compétences du recruteur dans l'exercice du jugement des candidats". En: *Travail et Emploi* N° 78. París, enero 1999.

Murmis, Miguel; Feldman, Silvio. "De seguir así". Artículo publicado en la obra compilada por Beccaría, Luis y López, Néstor, *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*, UNICEF / Losada, Buenos Aires, 1997.

Narodowsky, Mariano. *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2004.

Neffa, Julio César. "Reflexiones acerca del estado del arte en Economía del Trabajo y del Empleo". Artículo publicado en una obra compilada por Panaia, Marta, *Trabajo y empleo. Un abordaje interdisciplinario*, Eudeba, Buenos Aires, 1996.

Oficina Internacional del Trabajo (OIT). *El empleo en el mundo 1996/1997. Las políticas nacionales en la era de la mundialización*. Ginebra, 1996.

Oficina Internacional del Trabajo (OIT). *El trabajo en el mundo. Relaciones laborales, democracia y cohesión social 1997-98*. Ginebra, 1997.

Oficina Internacional del Trabajo (OIT). *Igualdad en el empleo y la ocupación*. Ginebra, 1996.

Panaia, Marta (compiladora). *Trabajo y empleo. Un abordaje interdisciplinario*. Eudeba, Buenos Aires, 1996.

Panaia, Marta. "Comportamiento comparativo de la inserción laboral de dos generaciones de ingenieros tecnológicos". Artículo publicado en una obra compilada por Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor; Dávila, Mabel, *Los desafíos de la universidad en la Argentina*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004.

Perilleux, Thomas. *Les tensions de la flexibilité. L'épreuve du travail contemporain*. Desclée de Brouwer, París, 2001.

Pichon, Alain. "La précarisation du travail des cadres, techniciens et ingénieurs: de l'homogénéisation à la différenciation sociale". En: *Travail et Emploi* N° 80. París septiembre 1999.

Pochard, Marcel. *L'emploi et ses problèmes*. Presses Universitaires de France, París, 1976.

Reich, Robert B. *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Vergara, Buenos Aires, 1993.

Rifkin, Jeremy. *El fin del trabajo*. Paidós - Estado y Sociedad, Buenos Aires, 1996.

Rifkin, Jeremy. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós - Estado y Sociedad, Buenos Aires, 2000.

Riquelme, Graciela. "La educación y el trabajo en la óptica de las Ciencias Sociales del Trabajo en Argentina: Estudios de investigación de los últimos treinta años". Artículo publicado en una obra compilada por Panaia, Marta, *Trabajo y empleo. Un abordaje interdisciplinario*, Eudeba, Buenos Aires, 1996.

Sánchez Martínez, Eduardo. "La legislación sobre educación superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones". Artículo publicado en la obra compilada por Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor; Dávila, Mabel, *Los desafíos de la universidad en la Argentina, Siglo XXI Editores*, Buenos Aires, 2004.

Senado de la Nación Argentina. *Informe argentino sobre desarrollo humano*. Buenos Aires, 1995.

Sorman, Guy. *La singularidad francesa*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1996.

The Economist (2006, 10: 7).

Verdier, Eric; Möbus, Martine (Coords.). "Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs". En: *Travail et Emploi* N° 74. París, enero 1998.

Villareal, Juan. *La exclusión social*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 1996.

Vimont, Claude. *Le diplôme et L'emploi. Enjeu économique, Ambition culturelle, Défi social*. Editorial Económica, París, 1995.

Volkoff, Serge. "Des `politiques du travail` dans les entreprises, pour tenir compte du vieillissement. Quelques exemples en France et en Allemagne". En: *Travail et Emploi* N° 69. París, abril 1996.

Wolf, Martin. *Why globalization works*. Yale University Press, Nueva York, 2004.

Zabalza, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea Ediciones, Madrid, 2006.

Zimmermann, Bénédicte. "Logiques de compétences et dialogue social". En: *Travail et Emploi* N° 84. París, octubre 2000.

Sobre la temática de competencias y algunos temas específicos de Recursos Humanos que atañen a este trabajo

Almeida, Walnice. *Captação e Seleção de talentos. Repensando a Teoria e a Prática*. Editorial Atlas, San Pablo, 2004.

Arthur, Michael B.; Claman Priscilla H. & DeFillippi Robert J. *Intelligent enterprise, intelligent careers*. Academy of Management Executive, 1995, 9(4), 7:22.

Barret, Gerald V, & Depinet Robert L. *A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence*. American Psychologist, 1991, 46(10), 1012:24.

Bass, Bernard M. *From transactional to transformational leadership: learning to share the vision*. Organizational Dynamics, 1990, 18 (3), Winter, 19:31.

Boccalari, R.; Caroni, L.; Oggioni, E.; Piccolo, A.; Rullani, E.; Vergeat, M. *Competenze. Leva di eccellenza delle persone e delle organizzazioni*. Franco Angeli, Milán, 2004.

Brown, John Seely & Duguid, Paul. *Organizational learning and communities – of – practice: toward a unified view of working, learning, and innovation*. Organization Science, 1991, 2(1), 40:58.

Burke Michael J. & Day, Russel R. *A cumulative study of the effectiveness of managerial training*. Journal of Applied Psychology, 1986, 71(2), 232:45.

Caldwell, David F & O'Reilly III. *Measuring person – job fit with a profile – comparison process*. Journal of Applied Psychology, 1990, 75(6), 648:57

Carbó Ponce, Esteve. *Manual de psicología aplicada a la empresa*. Ediciones Granica, Barcelona, 2000.

Carretta, Antonio; Dalziel, Murray M.; Mitrani, Alain, *Dalle Risorse Umane alle Competenze*, Franco Angeli Azienda Moderna, Milán, 1992.

Colardyn, Danielle. *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Presses Universitaires de France. Paris, 1996.

Cole, Gerald, *Personnel Management*. Letts Educational Aldine Place, Londres, 1997.

Cole, Gerald. *Organisational Behaviour*, DP Publications, Londres, 1995.

Edwards, Mark R. & Ewen, Ann J. *360° Feedback*. Amacom, American Management Association, Nueva York, 1996.

Eubanks, James L.; Marshall, Julie B. & O'Driscoll Michael P. *A competency model of OD practitioners*. Training and Development Journal, 1990, Nov., 85:90.

Fear, Richard A. & Chiaron, Robert J. *The Evaluation Interview*. McGraw Hill, Baskerville, USA, 1990.

Fitz-enz, Jac. *Cómo medir la gestión de Recursos Humanos*. Ediciones Deusto, Bilbao, 1999.

Ford, Jeffrey & Ford Laurie W. *The role of conversations in producing intentional change in organizations*. Academy of Management Review, 1995, 20(3), 541:70.

Franz, Carol E. & McClelland David C. *Lives of women and men active in social protests of the 1960s: a longitudinal study*. Journal of Personality and Social Psychology, 1994, 66(1), 196:205.

Franz, Carol E., McClelland David C. & Weinberger Joel. *Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adult: A 36-year prospective study*. Journal of Personality and Social Psychology, 1991, 60(4), 586:95.

Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional en la empresa*. Javier Vergara Editor, Buenos Aires, 1999.

Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor, Buenos Aires, 1996.

Gordon, Judith. *Comportamiento organizacional*. Prentice-Hall, México, 1997.

Hackett, Penny. *The Selection Interview*. Institute of Personnel and Development, Londres, 1995.

Harris, Michael M. *Reconsidering the employment interview: a review of recent literature and suggestions for future research*. Personnel Psychology, 1989, 42, 691:726.

Harris, Michael M. & Schaubroeck, John. *A meta-analysis of self-supervisor, self-peer, peer-supervisor ratings*. Personnel Psychology, 1988, 41, 43:62.

Heene Aimé; Sanchez, Ron (editores). *Competence Based. Strategic Management*. John Wiley & Sons, Londres, 1997.

Holdeman John B.; Aldridge, Jeffrey & Jackson, David. *How to hire Ms./Mr. right*. Journal of accountancy, 1996, Aug., 55:7.

Horney, Nicholas F. & Koonce, Richard. *The missing piece in reengineering*. Training and Development, 1995, Dec., 37:43.

Howard, Ann. *College experiences and managerial performance*. Journal of Applied Psychology, 1986, 71(3), 530:52.

Hunter, John E.; Schmidt, Frank L. & Judiesch, Michael. *Individual differences in output variability as a function of job complexity*. Journal of Applied Psychology, 1990, 75(1), 28:42.

Hurst, David K. *Creating competitive advantage: welding imagination to experience*. Academy of Management Executive, 1989, 3(1), 29:36.

Jacobs, Ruth L. & McClelland, David C. *Moving up the corporate ladder: a longitudinal study of the leadership motive pattern and managerial success in women and men*. Consulting Psychology Journal, 1994, Winter, 32:41.

Jolis, Nadine. *Compétences et Compétitivité*. Les éditions d'organisation, Paris, 1998.

Kelly, Charles M. *The interrelationship of ethics and power in today's organizations*. Organizational Dynamics, 1987, 16, Summer, 5:18.

Le Boterf, Guy. *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000, Barcelona, 2000.

Levy-Leboyer, Claude. *Feedback de 360°*. Gestión 2000, Barcelona, 2000.

Levy-Leboyer, Claude. *La gestion des compétences*. Les éditions d'organisation, París, 1992.

Levy-Leboyer, Claude. *Gestión de las competencias*. Gestión 2000, Barcelona, 1997.

Lucia, Anntoinette; Lepsinger, Richard. *The art and science of Competency models*. Jossey-Bass / Pfeiffer, San Francisco, 1999.

Mathis, Robert L. & Jackson, John H. *Human Resource Management*. South-Western College Publishing, a division of Thompson Learning. Cincinnati, Ohio, 2000.

McClelland, David C. *Intelligence is not the best predictor of job performance*. Current Directions in Psychological Science, 1993, 2(1), 5:6.

McClelland, David C. & Boyatzis, Richard E. *Opportunities for counselors from the Competency Assessment Movement*. The Personnel and Guidance Journal, 1980, Jan, 368:72.

McClelland, David C. & Burnham, David H. *Power is the great motivator*. Harvard Business Review, 1976, March-April, 100-110 (Reimp. 1995, Jan-Feb, 126:39).

McClelland, David C. & Franz Carol E. *Motivational and other sources of work accomplishments in mid-life: a longitudinal study*. Journal of Personality, 1992, 60(4), 679:707.

McClelland, David C. & Teague, Gregory. *Predicting risk preferences among power-related tasks*. Journal of Personality, 1975, 43, 266:85.

McClelland, David C. & Watson, Robert Jr. *Power motivation and risk-taking behavior*. Journal of Personality, 1973, 41(1) 121:39.

McClelland, David C. *How motives, skills, and values determine what people do?* American Psychologist, 1985, 40(7), 812:25.

McClelland, David C. *Human Motivation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999. (Obra original de 1987.)

McClelland, David C. *Identifying competencies with Behavioral-event interviews*. Psychological Science, 1998, 9(5), 331:9.

McClelland, David C. *Motivational factors in health and disease*. American Psychologist, 1989, 44(4), 675:83.

McClelland, David C. *The knowledge – testing – educational complex strikes back*. American Psychologist, 1994, 49(1), 66:9.

McClelland, David C., Koestner, Richard & Weinberger, Joel. *How do self-attributed and implicit motives differ?* Psychological Review, 1989, 96(4), 690:702.

McLagan, Patricia. *Competencies*. Training & Development, 1997, May, 40:7.

Orpen, Christopher. *Patterned behavior description interviews versus unstructured interviews: A comparative validity study*. Journal of Applied Psychology, 70(4), 774:6.

Orr, John M.; Sackett, Paul R. & Mercer, Michael. *The role of prescribed and nonprescribed behaviors in estimating the dollar value of performance*. Journal of Applied Psychology, 1989, 74(1), 34:40.

- Peretti, Jean-Marie. *Gestion des ressources humaines*. Librairie Vuibert, París, 1998.
- Realin, Joseph A. *From generic to organic competencies*. Human Resource Planning, 24:33, 1996, Spring, 24:33.
- Prieto, José M. Prólogo de la edición en español del libro *Gestión de las competencias*, de Levy-Leboyer, Claude. Gestión 2000, Barcelona, 1997.
- Senge, Peter M. *La quinta disciplina*. Ediciones Granica, Barcelona, 1998.
- Senge, Peter (et al.). *La quinta disciplina en la práctica*. Ediciones Granica, Barcelona, 1998.
- Senge, Peter (et al.). *La Danza del Cambio*. Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2000.
- Spangler, William D. *Validity of questionnaire and TAT Measures of need for achievement: two Meta-Analyses*. Psychological Bulletin, 1992, 112(1), 140:54.
- Spencer, Lyle M. & Spencer, Signe M. *Competence at work, models for superior performance*. John Wiley & Sons, Inc., Nueva York, 1993.
- Stemmer, Paul; Brown, Bill and Smith, Catherine. *The employability skills portfolio*. Educational Leadership, 1992, March, 32:5.
- Teal, Tomas. *The human side of management*. Harvard Business Review, 1996, Nov-Dec, 35:44.
- Ulrich, Dave; Becker, Brian E. & Huselid, Mark A. *The HR Scorecard. Linking People, Strategy, and Performance*. Harvard Business School Press. EEUU, 2001.
- Winter, David. *The contributions of David McClelland to personality assessment*. Journal of Personality Assessment, 1998, 71(2), 129:45.

Para la preparación del proyecto de tesis

- Berenson, Mark L.; Levine, David M.; Krehbiel, Timothy C. *Estadística para Administración*. Prentice-Hall, 2000.
- Fassio, Adriana; Pascual, Liliana; Suárez, Francisco M. *Introducción a la Metodología de la Investigación aplicada al saber administrativo*. Ediciones Cooperativas, Buenos Aires, 2002.
- Fernández Loureiro de Pérez, Emma. *Estadística no paramétrica. A modo de introducción*. Ediciones Cooperativas, Buenos Aires, 2000.
- Landro; Steinbrun; Tagliafichi. *Tablas estadísticas*. Editorial y Librería La Cátedra Junior. Buenos Aires, 2005.

Diccionarios utilizados

- Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos, Madrid.
- Diccionario Latino-Español Sopena*. Editorial Ramón Sopena, Barcelona, 1999.
- Le petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. París, 2000.

Latín Inter 2000. Diccionario ilustrado latino-español. Sopena, Barcelona, 1999.

Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, Nueva York, 2000.

Seco Reymundo, Manuel; Andrés Puente, Olimpia; Ramos González, Gabino. *Diccionario del Español Actual.* Aguilar, Grupo Santillana de Ediciones, Madrid, 1999.

Seco, Manuel, *Diccionario de dudas de la Real Academia Española.* Espasa Plus, Editorial Espasa, Madrid, 1998.

ANEXO a la bibliografía

Instituciones que han estudiado la temática

Empleabilidad

Trabajos de instituciones, entre otras: Senado de la Nación, Consejo Empresario Argentino, IDEA. Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas. Ministerio de Trabajo. Asociación de Bancos de la República Argentina (ABRA). Oficina Internacional del trabajo (Ginebra). Banco Mundial.

Competencias

El tema de competencias es abordado desde diferentes perspectivas, una de ellas, la de mayor desarrollo, es la impulsada desde la OIT para el desarrollo de habilidades y oficios. Numerosos organismos nacionales e internacionales, ONGs, estudian y trabajan sobre las competencias laborales, solo por citar algunos:

- Organización Internacional del trabajo. CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación profesional.
- En México: CONOCER, Miembro de CINTERFOR.
- SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje. Colombia.
- En España: INEM. Instituto de Empleo. Servicio Público de Empleo Estatal. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (Argentina)
- National Qualifications Authority of Ireland (Reino Unido)
- *Australian Qualification Framework (Australia)*
- Compétences Québec (Canadá)
- OCDE Organisation de coopération et de développement économiques. Países miembros de OCDE: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Polonia, Portugal, República de Eslovaquia, República Checa, Rumania, Suecia, Suiza, Turquía
- General National Vocational Qualifications (Reino Unido)
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte.
- Consejo Australiano de Sindicatos (ACTU)
- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura