

35

GUÍA PARA LA GESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LAS ORGANIZACIONES

FORMACIÓN EMPLEO CUALIFICACIONES

cuadernos de trabajo

ELABORADO POR

cidec

INICIATIVA PROMOVIDA POR EL

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

JUSTIZIA, LAN ETA
GIZARTE SEGURANTZA SAILA

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

COFINANCIADO POR EL

EUROPAKO
GIZARTE
FONDOA



FONDO
SOCIAL
EUROPEO

35

**GUÍA PARA LA
GESTIÓN DE LAS
COMPETENCIAS
TRANSVERSALES
EN LAS ORGANIZACIONES**

COLECCIÓN: CUADERNOS DE TRABAJO
-FORMACIÓN, EMPLEO, CUALIFICACIONES-

INICIATIVA PROMOVIDA POR EL DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. GOBIERNO VASCO

NÚMEROS PUBLICADOS

1. EDUCACIÓN Y TRABAJO PRODUCTIVO
2. CAMBIO TECNOLÓGICO Y REPERCUSIONES EN EL EMPLEO
3. PREVER Y FORMAR
4. ANÁLISIS PREVISIONAL DE LOS EMPLEOS DEL COMERCIO MINORISTA EN DONOSTIA
5. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA DIRIGENTES DE PYMES
6. LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES ANTE EL MERCADO ÚNICO
7. LAS MUJERES Y EL MERCADO DE TRABAJO EUROPEO
8. PARO DE LARGA DURACIÓN EN EUROPA: ESTRATEGIAS Y ACCIONES
9. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN FORMACIÓN CONTINUA
10. FORMACIÓN DE FORMADORES: RETOS Y AVANCES
11. GUÍA 1 FORMACIÓN PARA LA PYME: COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS FORMADORES Y ORGANIZADORES DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA PEQUEÑAS EMPRESAS
12. NUEVO CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO LOCAL
13. CRECIMIENTO, COMPETITIVIDAD Y EMPLEO. ESTRATEGIAS EN LA UNIÓN EUROPEA. RETOS Y PERSPECTIVAS PARA EL PAÍS VASCO
14. MANUAL PARA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE DESARROLLO ECONÓMICO LOCAL Y EMPLEO
15. GUÍA 2 FORMACIÓN PARA LA CREACIÓN DE PYMES. COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES PARA PROMOVER EL ESPÍRITU E INICIATIVA EMPRESARIAL Y LOS PROYECTOS DE CREACIÓN DE EMPRESA
16. ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DE LOS EMPLEOS DEL TERCIARIO DE OFICINA
17. ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DE LOS EMPLEOS DE LA INDUSTRIA METALMECÁNICA
18. FLEXIBILIDAD Y DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO
19. NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO
20. LA FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO
21. LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN
22. TELETRABAJO. IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO
23. ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO PROFESIONAL
24. PERFILES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL SECTOR DE LA CONSTRUCCIÓN
25. LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN, UNA HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN
26. INSERCIÓN A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN. INSTRUMENTOS PARA INNOVAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN-INSERCIÓN
27. COMPETENCIAS PROFESIONALES. ENFOQUES Y MODELOS A DEBATE
28. ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN
29. ESTRATEGIAS REGIONALES Y TERRITORIALES. EL PAPEL DE LAS AGENCIAS DE DESARROLLO
30. VALORIZAR EL CAPITAL HUMANO: RETO CLAVE PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
31. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y CAPITAL INTELECTUAL
32. REORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO. MEDIDAS Y EFECTOS
33. NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN VERSUS CREACIÓN DE EMPLEO
34. CONSTRUYENDO LA CULTURA DEL CONOCIMIENTO EN LAS PERSONAS Y LAS ORGANIZACIONES

NÚMERO 35

TÍTULO: *GUÍA PARA LA GESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LAS ORGANIZACIONES*

CIDEC. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales

DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN

Avenida de la Libertad 17-19 Telf: 943 42 52 57 Fax: 943 42 93 31 • E-mail.: info@cidec.net

D.P. 20004

Impresión: Michelena Artes Gráficas S.L.

D.L.: SS-104-91

I.S.S.N.: 1135-0989

P.V.P.: 3.500 ptas.

**GUÍA PARA LA
GESTIÓN DE LAS
COMPETENCIAS
TRANSVERSALES
EN LAS ORGANIZACIONES**

ÍNDICE

	Pág.
PREFACIO	5
PRESENTACIÓN	7
1. APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES	9
1.1. Breve reseña histórica de la evolución conceptual	10
1.2. Marco conceptual de la competencia transversal	13
1.3. Las competencias transversales en la organización	16
2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES VERSUS SISTEMAS DE FORMACIÓN	25
2.1. Marcos de referencia diseñados a partir de investigaciones supranacionales	26
2.2. Tendencias en el desarrollo de las competencias transversales: una mirada desde Europa ..	31
2.2.1. Una referencia clave a nivel europeo: El caso del Reino Unido	36
2.3. Un modelo consolidado y complejo: el caso de los Estados Unidos	41
2.4. Un modelo en revisión: el caso de Australia.	45
2.5. Un modelo en construcción: el caso del País Vasco	47
2.5.1. Visión y actuaciones en el País Vasco en torno a las competencias transversales	48
3. DEBATE SOBRE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES: ALGUNOS PUNTOS CRÍTICOS ..	54
3.1. El problema de la conceptualización	55
3.2. El problema de la adquisición y transmisión las competencias transversales	56
3.3. El problema de la evaluación	60
3.3.1. Caso 1: Reino Unido	61
3.3.2. Caso 2: Estados Unidos	62
3.3.3. Caso 3: Australia	63
3.4. Orientaciones de cara al futuro	64
4. ORIENTACIONES PARA LA GESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LAS ORGANIZACIONES	67
4.1. Construir el mapa de las competencias transversales	69
4.2. Simulación de un mapa de competencias transversales: ejercicio práctico	72
4.2.1.- Definición y dimensiones de las competencias transversales	73
4.2.2.- Niveles de responsabilidad/complejidad y evidencias de desempeño.	74
4.2.3.- Valorar y evaluar las competencias transversales	76
4.2.4.- Representar las competencias transversales de la organización	80
FICHAS DE TRABAJO	82
BIBLIOGRAFÍA	102

PREFACIO

Además de las competencias técnicas, necesarias para desempeñar con éxito las funciones encomendadas en un puesto de trabajo, las personas deben adquirir otras relacionadas con ámbitos de desarrollo socio-personal que ayudan a insertarse en la cultura de la empresa y a mantenerse en una organización productiva cada día más compleja y cambiante. Si bien los diferentes modelos de cultura organizativa de las empresas determinan las competencias horizontales específicas que requieren de sus trabajadores/as, en general, puede decirse que existe un común acuerdo sobre la idoneidad de desarrollar en los recursos humanos determinadas competencias que contribuyen al mantenimiento de un buen clima en las organizaciones, a la mejora de los niveles de productividad de las empresas y del nivel de competencia profesional de los/las trabajadores/as. Son aquéllas relacionadas con la comunicación eficaz, la automotivación, la toma de decisiones, la capacidad de aprendizaje permanente, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la gestión de conflictos, la resolución de problemas, la seguridad en el puesto de trabajo...

También existe un amplio acuerdo sobre el poder de la formación para la adquisición de muchas de estas competencias clave de éxito profesional para las empresas y para sus trabajadores/as, de hecho, todos los países están incorporando en sus planes de estudio de la enseñanza postobligatoria estas competencias transversales. Así mismo, el Gobierno Vasco considera el desarrollo de estas competencias transversales una prioridad en su política de Formación Profesional tanto desde la Formación Profesional Inicial como desde la Formación Ocupacional y la Formación Continua. Sin embargo, existe todavía un gran desconocimiento sobre cómo pueden enseñarse estas competencias de un modo eficaz, es preciso realizar una reflexión profunda sobre qué contenidos impartir, qué procesos de aprendizaje, cómo evaluar su adquisición y cómo asegurar su desarrollo a lo largo de toda la vida activa. Probablemente suponga una revolución en la aplicación de los métodos pedagógicos y en la implementación de sistemas de evaluación fiables.

En esta ocasión hemos querido ofrecer, a través de este Cuaderno de Trabajo, una reflexión sobre el propio concepto de competencias transversales, los retos a los que nos enfrentamos para su adquisición y evaluación, así como un acercamiento al modelo de gestión de las competencias transversales en las organizaciones. La gestión de las competencias en una organización posibilita un buen sistema de selección y provisión de recursos humanos, un adecuado modelo de planificación de la formación y desarrollo de los/las trabajadores en la empresa, y también la implantación de sistemas retributivos más adecuados. Confiamos en que nuevamente con este documento abramos un ámbito de reflexión de claro interés para el desarrollo de los recursos humanos en nuestra Comunidad Autónoma.

Vitoria-Gasteiz, Noviembre de 2001

Jesús MONREAL ZIA

**Director de Empleo y Formación del
Departamento de Justicia, Empleo
y Seguridad Social del Gobierno Vasco**

PRESENTACIÓN

El debate de las competencias transversales se encuentra actualmente en el centro de atención de aquellas organizaciones que proyectan en sus estrategias el desarrollo de los recursos humanos.

El proceso tecnológico es la esencia del cambio y de la innovación, tal y como apunta el Comité Consultivo de Investigación y Desarrollo Industrial de la Comisión Europea: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en la médula de los procesos productivos y de gestión. La globalización de las estrategias de producción y de comercialización y la deslocalización de las organizaciones, son algunos de los factores que conllevan la renovación de las pautas laborales: nuevas funciones, nuevos procesos, ocupaciones emergentes y en recesión, nuevas formas de organización del trabajo, etc. Y además, precisan el desarrollo de ciertos requerimientos competenciales de los trabajadores y trabajadoras: conocimiento de idiomas, utilización eficaz de las tecnologías, capacidad de trabajo en equipo, supervisión y control, negociación, creatividad, resolución de problemas, atención al cliente, etc. Son las denominadas competencias transversales, aplicadas a todo tipo de situaciones profesionales y que abarcan todo tipo de ocupaciones.

Ante esta situación el reto es claro: identificar respuestas ágiles que permitan adecuar permanentemente las cualificaciones de las personas y de las organizaciones. Respuestas en cuya definición debe participar un amplio espectro de agentes económicos y sociales con miras a consensuar estrategias que incrementen las cualificaciones de la población activa y de los jóvenes egresados en particular, integren sistemas de reconocimiento de la experiencia laboral previa, etc.

La finalidad de este Cuaderno es reflejar el estado del arte, al día de hoy, en torno a las competencias transversales, y ofrecer una serie de pautas para su identificación, desarrollo y evaluación en el marco organizacional.

Los tres primeros capítulos presentan el debate conceptual, no resuelto, y los diversos enfoques analíticos, así como una breve mirada a modelos establecidos en los países pioneros que han integrado estas competencias en

el marco de los sistemas de formación profesional como Estados Unidos, Australia o el Reino Unido, incluyendo una referencia a las actuaciones desarrolladas en el País Vasco. Asimismo, se esbozan algunos de los puntos críticos más debatidos a nivel internacional y focalizados en la conceptualización de estas competencias, el problema de su adquisición y transmisión, y por último, la evaluación de las mismas. Cuestiones que por ahora no logran identificar respuestas generalizadas que las solventen.

El cuarto capítulo ofrece algunas orientaciones para la construcción de un catálogo específico de las competencias transversales de la organización. Se trata de un instrumento dinámico de apoyo a aquellas personas con puestos directivos y técnicos en el área de recursos humanos, pero también para quienes colaboran en actividades de selección, diagnóstico de necesidades formativas, planificación de la formación continua, evaluación de puestos, comunicación, u orientación profesional. A través de ejemplos prácticos, se presentan líneas de intervención que pueden servir de referente metodológico y ayuda al proceso de construcción de las competencias, de su evaluación e incluso representación gráfica. No obstante, las cuestiones que se plantean deben ser adaptadas a la cultura de cada organización que las implemente ya que las especificidades de las competencias transversales dependen, en gran medida, de los objetivos y las estrategias de la organización, los recursos humanos existentes y sus planes de desarrollo personal y profesional, sus motivaciones, etc.

Finalmente, expresar mi agradecimiento a las personas que han hecho posible este Cuaderno y, sobre todo, a Javier Mardones, Director del Instituto Vasco de Cualificaciones que ofrece una panorámica sobre las intervenciones desarrolladas en el País Vasco y a los responsables de AIC Gestión de Capital Intelectual, que han esbozado el manual para apoyar la construcción de las competencias transversales.

Donostia-San Sebastián, Noviembre de 2001

Juan José DE ANDRÉS GILS

Presidente de CIDEAC

*1. Aproximación a las
competencias transversales*

1. Aproximación a las competencias transversales

El primer aspecto reseñable en una aproximación a las competencias¹ transversales es la carencia de una definición universalmente aceptada respecto a su contenido y ámbito de actuación. Existe así una gran variedad de términos que reflejan realidades similares en diferentes países; al mismo tiempo que se designan con una misma denominación conceptos marcadamente diversos.

En el mundo anglosajón, y especialmente en el Reino Unido, un término habitualmente empleado para referirse a estas competencias es el de competencias clave. En otros países se conocen como capacidades o competencias nucleares, esenciales, genéricas...

El denominador común que caracteriza a estos términos es la identificación de nuevas capacidades de los trabajadores y trabajadoras, derivadas de los cambios generados en el entorno laboral (nuevas tecnologías, nuevos procesos, modificaciones en las organizaciones y estructuras empresariales). Además de las competencias más tradicionales de carácter instrumental o técnico, relacionadas con un puesto o un sector de actividad determinado, las personas deben adquirir complementariamente competencias transversales o competencias clave, relacionadas con el trabajo en equipo, la capacidad de comunicar, la planificación y organización del trabajo, el aprendizaje permanente, etc.

La complejidad del tema y la heterogeneidad de enfoques que abordan el análisis y el desarrollo de las competencias transversales obligan a presentar en este capítulo una primera aproximación a su evolución y definición. No obstante, señalar que la finalidad es únicamente ofrecer una panorámica general que permita a las personas que trabajan en estos ámbitos disponer de pautas de referencia para su implementación en la organización.

1.1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA EVOLUCIÓN CONCEPTUAL

El concepto original de competencias clave fue introducido por Leonard Mertens (1974), cuya contribución se basa en una amplia presentación de sus reflexiones previas en torno a las dificultades de utilizar la prognosis del mercado de trabajo como fundamento para la pla-

1. El término *competencia* se utiliza aquí en un sentido amplio, incluyendo asimismo capacidad, habilidad..., excepto en los casos en los que se señala expresamente.

Además de las competencias más tradicionales de carácter instrumental o técnico, relacionadas con un puesto o un sector de actividad determinado, las personas deben adquirir complementariamente competencias transversales o competencias clave, relacionadas con el trabajo en equipo, la capacidad de comunicar, la planificación y organización del trabajo, el aprendizaje permanente, etc.

nificación futura de los currículos formativos. Basándose en este análisis, introduce un nuevo concepto de competencias caracterizado por la necesidad de incrementar la preparación de los jóvenes de cara a su inserción en un mercado laboral competitivo y en constante cambio.

Distribución de las competencias clave según Leonard Mertens

- **Competencias básicas.** Competencias de orden superior (o denominadores comunes de capacidades específicas) que permiten un transfer vertical en diferentes contextos de utilización de conocimiento (responden a requerimientos específicos de aplicación y a demandas diversas ocupacionales y de la sociedad)
- **Competencias horizontales:** refuerzan la capacidad de procesar información de tal forma que las bases del conocimiento de cada persona se amplíen, equipándose así para un transfer entre diferentes esferas de conocimiento
- **Elementos de conocimiento transversal:** son componentes de conocimiento o capacidades requeridas o utilizadas como elementos de una “base de conocimiento compartido” en diferentes contextos
- **Factores de edad:** se refieren a necesidades particulares de acumulación de conocimiento y capacidades que surgen de los desfases de cualificación entre diferentes generaciones, o de cambios esenciales en las bases de conocimiento requeridas

Fuente: Kämäräinen, P. y Streumer, J. en *Curriculum development, new learning environments*

Este autor considera las competencias clave como herramientas que ayudan a los individuos a sobrevivir en un mundo de complejidad creciente y cambios acelerados. Al mismo tiempo las define, desde el punto de vista social, como herramientas estratégicas para la innovación y el cambio social, abogando por la creación de unas capacidades potenciales orientadas al futuro de todas las personas, y no sólo de aquéllas ya inmersas en el mercado laboral.

En una fase posterior, otros expertos como Bunk, Kaise & Zedler (1991) introducen una interpretación revisada del término. Así, Bunk establece cuatro dimensiones de la competencia en el puesto de trabajo, que pueden ser consideradas como una forma alternativa de identificar los principales aspectos de las competencias clave:

- **Competencia profesional:** definida como la capacidad de desarrollar de forma independiente un trabajo en un campo específico de actividad y sin supervisión.
- **Competencia de método:** es decir, capacidad de reaccionar sistemática y adecuadamente a cualquier dificultad, y de aplicar la experiencia obtenida de forma significativa a los problemas que surgen en el entorno laboral.

Leonard Mertens considera las competencias clave como herramientas que ayudan a los individuos a sobrevivir en un mundo de complejidad creciente y cambios acelerados

- **Competencia social:** hace referencia a la capacidad para comunicarse con otras personas y trabajar con ellas de forma cooperativa, desarrollando un comportamiento grupal y la empatía pertinente para ello.
- **Competencia participativa:** capacidad de adaptar el lugar de trabajo de cada persona y el entorno laboral en un sentido amplio, ser capaz de organizar y tomar decisiones, y prepararse para asumir responsabilidades.

En el recorrido de esta evolución² conceptual, resulta interesante citar el programa DeSeCo³ establecido por la OCDE en 1998 cuya finalidad es la definición y selección de las competencias, sus fundamentos teóricos y conceptuales. El marco de investigación de este programa, de cuatro años de duración, puede resumirse en los siguientes aspectos:

- Identificar las nociones de competencia, competencias transversales, capacidades, cualificaciones...
- Diagnosticar las bases (sociales, personales) que sirven como punto de partida para la identificación de las competencias transversales.
- Analizar si las competencias operan independientemente o deben ser consideradas como un conjunto o constelación de competencias, y en ambos casos, saber cómo se relacionan entre sí.
- Conocer la fundamentación teórica y los procesos de selección utilizados para establecer el conjunto de competencias transversales.

El enfoque se basa en el reconocimiento de las múltiples aproximaciones conceptuales con las que se pueden abordar las competencias, con el fin de hacer emerger las diferentes consideraciones y perspectivas⁴. Por esta razón se han implementado diversas líneas de investigación desde diferentes disciplinas: psicología, economía, sociología, filosofía y antropología. Los análisis previos, encargados a expertos en cada rama, han sido posteriormente difundidos con el fin de recoger las opiniones y reflexiones de otros investigadores.

Como era de esperar, estas opiniones sobre la naturaleza de las competencias transversales y la identificación de las mismas han sido

El programa DeSeCo³, establecido por la OCDE en 1998, tiende a basar su enfoque en el reconocimiento de las múltiples aproximaciones conceptuales con las que se pueden abordar las competencias, con el fin de hacer emerger las diferentes consideraciones y perspectivas

2. Dada la amplitud del tema tratado, se han mencionado únicamente las aportaciones de algunos teóricos. Sin ser exhaustivo, el listado que presenta la bibliografía recoge otras visiones de interés que permiten profundizar en los diferentes conceptos que engloba el término competencias transversales, entre los que destacan Bernard Rey, Vicente Merle...

3. OCDE, *Definition and selection of key competencies (DeSeCo)*, París, 1999

4. El programa pretende paliar la relativamente escasa consideración de los aspectos teóricos que ha caracterizado el desarrollo de las competencias transversales en países como Reino Unido o Australia, donde se ha venido utilizando un enfoque fundamentalmente empírico y funcional.

variadas. Desde la vertiente económica la visión de las competencias ha resultado más próxima a la desarrollada por el Reino Unido⁵, identificando como transversales las competencias en comunicación escrita y oral, cálculo, trabajo en equipo e informática (Levy & Murnane). Sin embargo, el resto de disciplinas ofrece un amplio abanico de resultados que denotan la falta de consenso internacional en relación a la identificación y definición de estas competencias.

1.2. MARCO CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL

Para realizar un análisis en profundidad de la conceptualización de las competencias transversales es preciso remitirse al programa DeSeCo de la OCDE anteriormente citado, ya que incluye una pormenorizada tipologización de estas competencias en función del enfoque que las define. Principalmente pueden exponerse los siguientes resultados basados en este programa:

- a) En principio destacar el documento elaborado por Franz Weinert (Instituto de Investigación Psicológica Max Plank) que recoge los conceptos existentes sobre competencia y proporciona un análisis de los fundamentos epistemológicos y paradigmáticos al respecto. Weinert incorpora una variada tipología de conceptos sobre competencia y competencias, incluyendo aquéllas de carácter cognitivo, de acción y las denominadas metacompetencias. El tratamiento de éstas últimas es especialmente útil y relevante en relación con el actual desarrollo del concepto aprender a aprender, considerado como una competencia básica general. Este autor señala que uno de los requisitos clave para la adquisición de metacompetencias es la capacidad de introspección sobre el propio proceso cognitivo y sus resultados, que puede iniciarse desde el tercer año de vida e ir creciendo con la edad.
- b) Vertiente psicológica. H. Haste identifica esta vertiente en el marco de las competencias transversales y las define como un conjunto de competencias que incluyen aspectos relevantes tanto del ámbito laboral como de la vida social, si bien algunas de ellas se centran exclusivamente en el desarrollo de la autonomía de las personas que trabajan, en su adaptación al cambio y en su responsabilidad en el marco de equipos de trabajo. Concretamente menciona las siguientes:

Franz Weinert señala que uno de los requisitos clave para la adquisición de metacompetencias es la capacidad de introspección sobre el propio proceso cognitivo y sus resultados, que puede iniciarse desde el tercer año de vida e ir creciendo con la edad

5. Aunque incluyendo igualmente aspectos de inteligencia emocional.

- Competencia tecnológica.
- Tratamiento de la diversidad y la ambigüedad.
- Búsqueda y mantenimiento de relaciones en la comunidad.
- Gestión de la motivación, la emoción y el deseo.
- Autonomía y responsabilidad.

c) Vertiente filosófica, establecida por M. Canto-Sperber y J. P. Dupuy. Algunas de las competencias identificadas por estos autores se superponen con las anteriores –por ejemplo, las relacionadas con el tratamiento de la ambigüedad, la complejidad y la diversidad–. Asimismo, el conjunto de competencias establecido implica una búsqueda de elementos más integrados y globales que relacionan el desarrollo humano y la experiencia, de forma que constituyan el sustrato favorecedor del rendimiento en el trabajo así como una vida social activa. Su preocupación por la motivación, la emoción, las actitudes y valores les lleva a subrayar la necesidad de que estos aspectos sean incluidos en la definición de las competencias transversales (genéricas).

Partiendo del reconocimiento de una variedad tipológica de competencias, sus análisis describen competencias conceptuales, procedimentales, motivacionales y de acción:

- Competencias para abordar la complejidad.
- Competencias perceptivas.
- Competencias normativas.
- Competencias cooperativas.
- Competencias narrativas.

d) Se advierte asimismo una vertiente de carácter sociológico promovida por P. Perrenoud, autor cuyo análisis presenta competencias de alcance superior y que incluye referencias a las necesidades de los individuos en relación con la autonomía. Su listado comprende aspectos relativos a:

- Identificar, evaluar y depender de los propios recursos, derechos, límites y necesidades.
- Formar y gestionar –individualmente o en grupo– proyectos, y desarrollar estrategias.
- Analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de forma sistemática.
- Cooperar, actuar en sinergia, participar de forma colectiva, compartir un liderazgo.

El conjunto de competencias establecido por M. Canto-Sperber y J. P. Dupuy implica una búsqueda de elementos más integrados y globales que relacionan el desarrollo humano y la experiencia, de forma que constituyan el sustrato favorecedor del rendimiento en el trabajo así como una vida social activa

e) A estos análisis se han añadido las reflexiones de otros expertos que, en una ronda de consultas, han expresado sus opiniones sobre los documentos elaborados en el marco del programa. El resultado de este debate ha confirmado la existencia de diversas perspectivas en relación con las competencias transversales, destacando los siguientes puntos de interés:

- El desarrollo de competencias para la vida social no puede separarse de las cuestiones relacionadas con los valores (Harris)
- La enseñanza de capacidades o contenidos de conocimiento sin el desarrollo de las capacidades mentales que los sustentan conducen a resultados muy frágiles (Kegan)
- El adulto del siglo XXI deberá ser capaz de moverse a través de una amplia variedad de contextos (Kegan)
- Se desconoce cómo se adquieren las competencias y cómo pueden ser enseñadas (Delors & Draxler)

Robert Kegan de la *Harvard Graduate School of Education*, sobre los procesos cognitivos y la adquisición de conocimiento, señala que uno de los beneficios más importantes que genera el concepto de competencia es dirigir la atención de la persona más allá de la superficie observable de comportamiento para investigar la capacidad mental que genera este comportamiento. Destaca asimismo que nuestra mirada debe superar la adquisición de conocimiento para abarcar los procesos a través de los cuales creamos el conocimiento.

El énfasis que Kegan otorga a los procesos cognitivos se corresponde con los puntos de vista de Haste, Canto-Sperber y Dupuy, y se relaciona con las competencias establecidas en los Estados Unidos (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*), que abarcan las capacidades de pensamiento, razonamiento y aprendizaje, de una forma más compleja y profunda que en el enfoque británico. La conexión entre estos temas y la generación de nuevo conocimiento, creatividad y empresa es también relevante de cara a la consecución del éxito en una nueva economía basada en el conocimiento.

No se puede cerrar esta breve panorámica sin señalar la importancia de la contribución realizada por Goleman⁶, en relación con la inteligencia emocional y su influencia en el éxito profesional.

De acuerdo con la obra de este autor, además de las competencias que se consideran cruciales a partir de la década de los 90,

Robert Kegan señala que uno de los beneficios más importantes que genera el concepto de competencia es dirigir la atención de la persona más allá de la superficie observable de comportamiento para investigar la capacidad mental que genera este comportamiento

6. Goleman, D. *Inteligencia Emocional*, 1996; y *La práctica de la Inteligencia Emocional*, 1998.

como el trabajo en equipo o la adaptabilidad a los cambios, existe un conjunto completamente nuevo de competencias que están comenzando a perfilarse como rasgos distintivos de los trabajadores “estrella”, entre las que cabe destacar la capacidad de servir de catalizador del cambio y el aprovechamiento de la diversidad.

Así, en el marco de la competencia emocional, señala Goleman tanto las competencias personales, entre las que se encuentran la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación; como las competencias sociales, empatía y habilidades sociales. El desarrollo de estas teorías ha dado lugar a una serie de reflexiones e investigaciones que subyacen en una buena parte de los enfoques que abordan las competencias transversales.

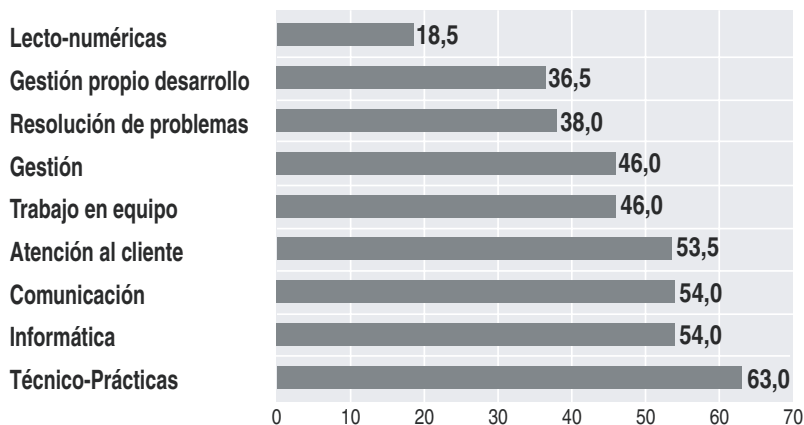
1.3. LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA ORGANIZACIÓN

Los diversos análisis y estudios relativos a las competencias transversales destacan el papel de la organización como origen de las mismas, si bien es cierto que se precisan algunas capacidades sociales que la persona va generando en sus interrelaciones cotidianas, no exclusivamente laborales. Los observatorios sobre necesidades de cualificación establecidos desde hace años en numerosos países han venido recogiendo una serie de competencias demandadas por los directivos no reflejadas en los planes de estudio o programas de formación.

Así por ejemplo, en el Reino Unido, el diagnóstico de las competencias genéricas solicitadas por los empresarios⁷ realizado por el

Los diversos análisis y estudios relativos a las competencias transversales destacan el papel de la organización como origen de las mismas, si bien es cierto que se precisan algunas capacidades sociales que la persona va generando en sus interrelaciones cotidianas, no exclusivamente laborales

Gráfico 1
ESCASEZ DE CUALIFICACIONES



Fuente: *Skills Needs in Great Britain and Northern Ireland*. DfEE. 1998.

7. *Skills Needs in Great Britain and Northern Ireland*. DfEE. 1998.

Departamento de Empleo identifica, además de las seis competencias clave recogidas en la Estructura Nacional de Cualificaciones, la necesidad de desarrollar otras capacidades y actitudes (dependiendo de las ocupaciones a desempeñar) tales como: razonamiento, planificación del trabajo, diagnóstico de problemas, gestión de los procesos de trabajo, y capacidad de visualizar los resultados y de planificar el trabajo a partir de los mismos.

Según este informe, las competencias transversales son necesarias en todas las ocupaciones, y su demanda se ha incrementado al variar la naturaleza del empleo. Este incremento refleja el cambio de la economía hacia el sector servicios, la constante evolución tecnológica y las nuevas prácticas laborales.

Una estructura organizativa menos jerárquica implica que un mayor número de trabajadores debe asumir, responsablemente, la gestión de su propio trabajo; además, se produce un aumento de la actividad en equipos formales e informales: cada vez más la habilidad de negociar y persuadir adquiere una relevancia mayor.

Resulta importante señalar que, aunque las competencias técnicas y prácticas se mantienen como prioritarias, la escasez en competencias transversales es muy significativa. De acuerdo con el estudio efectuado por la *National Skills Task Force* del Reino Unido en 1999, las competencias transversales suponen una parte significativa del problema de escasez de cualificaciones: el 31% de los empresarios que no ha cubierto su oferta por este motivo afirma que la principal competencia demandada es la comunicación, el 26% señala como prioritario el trabajo en equipo y el 21% la resolución de problemas.

Esta investigación también refleja que las empresas que desean abrirse a nuevos mercados o mejorar la calidad de sus servicios requieren, por encima de todo, competencias transversales: más del 70% de estas empresas afirma precisar competencias adicionales en trabajo en equipo y tratamiento del cliente para hacerlo; y más de 60% requeriría competencias en comunicación y resolución de problemas.

Las competencias transversales son necesarias en todas las ocupaciones, y su demanda se ha incrementado al variar la naturaleza del empleo. Este incremento refleja el cambio de la economía hacia el sector servicios, la constante evolución tecnológica y las nuevas prácticas laborales

LA IMPORTANCIA Y EL VALOR DE MERCADO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Son frecuentes los estudios que señalan que, aunque las competencias técnicas y prácticas son todavía las más demandadas por los empresarios, existe un gran desfase entre la demanda y oferta de las competencias genéricas (o transversales).

En esta corriente que destaca la importancia otorgada por las empresas a las competencias clave, resulta de interés constatar algunas conclusiones extraídas de un estudio realizado en el Reino Unido (National Skills Task Force – 1999) en relación con el valor monetario que los empresarios otorgan a estas competencias.

A pesar de que las competencias transversales son difíciles de cuantificar, los investigadores han utilizado para ello las metodologías del análisis funcional, aplicadas a los siguientes aspectos: comunicación verbal, capacidad manual, verificación y resolución de problemas, capacidad numérica, planificación, comunicación con clientes, informática, autonomía, variedad y organización de trabajo en equipo.

Una de las principales conclusiones del estudio apunta la existencia de competencias que presentan un carácter “tácito”, más difíciles de certificar y de demostrar si el trabajador cambia de empresa –lo que no sucede con el caso de la informática–. Aunque existen técnicas psicométricas que pueden detectar estas competencias, los procesos de selección no son perfectos, por ello los trabajadores con competencias tácitas pueden difícilmente amenazar a sus empleadores actuales con otro empleo alternativo que permita elevar sus salarios: es decir, el impacto de las competencias transversales en los salarios no depende sólo de la escasez del recurso, sino también del grado en que dicha competencia pueda ser demostrada en el mercado laboral externo.

Fuente: Green, F, *The market value of generic skill. Skills Task Force. September 1999*

En Australia, un informe que diagnostica las necesidades de formación de las empresas, publicado por el *Australian Industry Group* y basado en el análisis de 350 empresas, dedica un capítulo relativo al conocimiento y las competencias que requieren las organizaciones competitivas, y específicamente a la construcción de nuevas competencias genéricas.

La investigación destaca que la nueva combinación de conocimiento y competencias requeridas apunta hacia la necesidad de que, prácticamente todos los trabajadores, cuenten con las competencias clave, genéricas –o denominadas también competencias *soft*–, solicitadas por la mayoría de organizaciones; competencias que, en realidad, se componen de capacidades específicas combinadas con otras de carácter menos tangible pero no por ello menos importantes, y que serían las competencias personales. Muchas de éstas últimas constituyen las competencias tácitas a las que hace referencia la literatura de la OCDE.

La investigación destaca que la nueva combinación de conocimiento y competencias requeridas apunta hacia la necesidad de que, prácticamente todos los trabajadores, cuenten con las competencias clave, genéricas –o denominadas también competencias *soft*–, solicitadas por la mayoría de organizaciones

ESQUEMA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DEMANDADAS POR LAS EMPRESAS COMPETITIVAS

Competencias genéricas básicas o nucleares

- Literacia
- Aplicación numérica
- Informática
- Comprensión sistémica

Competencias interpersonales o relacionales:

- Comunicación
- Trabajo en equipo
- Orientación hacia el cliente
- Gestión de proyectos y personal

Capacidades personales:

- Capacidad de aprender
- Disponibilidad para asumir el cambio
- Independencia en la resolución de problemas y capacidad de razonamiento
- Orientación práctica y empresarial

Además de estas competencias existen otras de carácter técnico y de alto nivel, que son específicas de empresas, ocupaciones y sectores determinados

Fuente: Entrevistas y Grupos de Trabajo. Australian Industry Group

“Nuestra empresa solía contratar en función de los conocimientos y habilidades, y despedir basándose en las actitudes, pero ahora estamos buscando el equilibrio, y procurando tomar en consideración más seriamente las actitudes y otros atributos personales al principio del proceso”

En el marco del estudio se han realizado diversos grupos de trabajo que han evidenciado la relevancia de estas competencias transversales para las organizaciones:

- “Es inútil contar en una obra con un ingeniero graduado con altas calificaciones si no es capaz de comunicarse con un albañil. Estos aspectos son mucho más importantes que el certificado formativo... Las competencias “soft” son las que realmente influyen en que una tarea se haga bien o mal”. Grupo del Sector de la Construcción
- “Nuestra empresa solía contratar en función de los conocimientos y habilidades, y despedir basándose en las actitudes, pero ahora estamos buscando el equilibrio, y procurando tomar en consideración más seriamente las actitudes y otros atributos

personales al principio del proceso”. Director General de Recursos Humanos de una gran empresa industrial.

Esta importancia creciente de las competencias transversales ha supuesto que, cada vez en mayor medida, los gestores de recursos humanos se hayan visto abocados a la búsqueda de un sistema de referencia que les facilite la gestión por competencias, aspectos que se apuntan de una forma orientativa en el capítulo cuarto de este Cuaderno.

Las referencias existentes sobre competencias transversales son múltiples y heterogéneas entre sí, dado que cada autor las distribuye y define de una forma diferenciada. Se identifican a continuación algunos ejemplos⁸ que pueden servir de referencia para aquellas personas interesadas en identificar y desarrollar las competencias transversales en las organizaciones, si bien la cultura organizacional de cada entidad, así como su misión, visión, etc. son los elementos clave que influyen en la selección de las mismas.

La importancia creciente de las competencias transversales ha supuesto que, cada vez en mayor medida, los gestores de recursos humanos se hayan visto abocados a la búsqueda de un sistema de referencia que les facilite la gestión por competencias

EJEMPLO DE COMPETENCIAS UNIVERSALES PARA LOS MANDOS SUPERIORES PLANTEADAS POR THORNTON Y BYHAM

- | | |
|---|--------------------------------|
| • Presentación oral | • Autoridad sobre un individuo |
| • Comunicación oral | • Autoridad sobre un grupo |
| • Comunicación escrita | • Tenacidad |
| • Análisis de los problemas de la empresa | • Negociación |
| • Atención a los problemas de la empresa | • Espíritu de análisis |
| • Análisis de los problemas externos a la empresa | • Sensatez |
| • Atención a los problemas externos a la empresa | • Creatividad |
| • Planificación y organización | • Aceptación de riesgos |
| • Delegación | • Decisión |
| • Control | • Energía |
| • Desarrollo de los subordinados | • Amplitud de intereses |
| • Sensibilidad | • Iniciativa |
| | • Tolerancia al estrés |
| | • Adaptabilidad |
| | • Independencia |
| | • Motivación |

8. Ejemplos extraídos de los estudios de Levy-Leboyer. C, *Gestión de las competencias*, Gestión 2000; y Goleman, D. *La práctica de la inteligencia emocional*, Kairós

EJEMPLO DE LAS SUPRACOMPETENCIAS IDENTIFICADAS POR DULEWICZ

Intelectuales

- Visión estratégica
- Análisis y evaluación
- Planificación y organización

Interpersonales

- Dirigir a los colaboradores
- Persuasión
- Espíritu de decisión
- Sensibilidad interpersonal
- Comunicación oral

Adaptabilidad

- Flexibilidad y adaptabilidad

Orientación hacia los resultados

- Energía e iniciativa
- Deseo de triunfar
- Sentido de los negocios

EJEMPLO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EDF/GDF

- Adaptabilidad
- Ambición
- Amplitud de espíritu
- Autonomía
- Autoridad
- Capacidad de concentración
- Capacidad de mando
- Capacidad de síntesis
- Confianza en sí mismo
- Control de sí mismo
- Coordinación
- Creatividad
- Disciplina
- Energía
- Expresión escrita
- Expresión oral
- Identificación y análisis de problemas
- Persuasión
- Razonamiento y resolución de problemas
- Sensibilidad social
- Sentido de la negociación
- Sociabilidad
- Tolerancia

EJEMPLO DEL CUADRO DE ANÁLISIS DE LAFARGUE-COPPEE

Características personales

- Aproximación a los problemas: capacidad de analizar y sintetizar problemas complejos.
- Capacidad de acción: capacidad de decidir dotándose de medios adaptados a los objetivos y a la dimensión de los problemas.
- Dominio de sí mismo: estabilidad emocional y confianza en sí mismo. Resistencia nerviosa y capacidad de aprovechar las experiencias.

Características en las relaciones con los demás

- Receptividad: disponibilidad. Apertura a las ideas de los demás. Flexibilidad de espíritu.
- Animador, sentido de equipo: saber hacerse comprender y saber asociar al equipo en las decisiones.
- Sentido moral: respeto y lealtad con los demás. Responsable en sus compromisos.

Comportamiento dentro de la empresa

- Inserción/integración: respeto de la empresa. Inserción fácil en las redes de competencia. Adhesión a las normas y a los valores de la empresa.
- Fuerza de proposición: competencias reconocidas por sus iguales y por la jerarquía. Protagonista consciente de su papel y responsable ante su empresa.
- Capacidad de representar a la empresa en el exterior.

EJEMPLO DE LA IDENTIFICACIÓN DE POSIBLES MANDOS PLANTEADA POR BOUYGUES

Experiencia adquirida

- Respeto de los objetivos
- Calidad de los contactos internos
- Calidad de los contactos externos
- Formación y valoración de las personas
- Expresión del liderazgo
- Sentido del interés común de la compañía y del grupo

Cualidades de fondo

- Personalidad/carisma
- Adaptabilidad

- Autonomía/sentido del riesgo
- Ambición/afán de triunfo
- Sentido de los demás
- Valoración de los bienes confiados
- Implicación
- Resistencia/estabilidad frente al estrés
- Disponibilidad
- Actitud abierta
- Reactividad/creatividad
- Aptitud para la decisión
- Honestidad/integridad
- Cultura personal

EJEMPLO DE LAS 16 COMPETENCIAS DE REFERENCIAS DE McCAULEY Y OTROS

- 1. Ser una persona de muchos recursos:** sabe adaptarse a las circunstancias cambiantes y a menudo ambiguas; capaz a la vez de pensar estratégicamente y de tomar decisiones acertadas bajo presión; capaz de poner a punto sistemas de trabajo complejos y de adoptar conductas flexibles de resolución de problemas; capaz de trabajar eficazmente con los mandos superiores para tratar los problemas de gestión complejos.
- 2. Hacer lo que se debe:** persevera y se concentra ante los obstáculos; asume, sabe lo que es necesario y sigue adelante; es capaz de trabajar solo y es también capaz de aprender de los demás en caso de necesidad.
- 3. Aprender deprisa:** domina rápidamente nuevos saberes técnicos y comerciales.
- 4. Tener espíritu de decisión:** prefiere actuar con rapidez y de forma aproximativa antes que lentamente y con precisión en numerosas situaciones de dirección.
- 5. Dirigir a subordinados:** delega eficazmente en sus subordinados, les procura amplias oportunidades y da muestras de justicia a sus ojos.

6. **Crear un clima propicio para el desarrollo:** multiplica los retos para crear un clima que favorezca el desarrollo de sus subordinados.
7. **Hacer frente a los subordinados con problemas:** obra con decisión y equidad cuando trata a subordinados con problemas.
8. **Estar orientado hacia el trabajo en equipo:** lleva a cabo su trabajo dirigiendo a la vez el trabajo de los demás.
9. **Contratar colaboradores con talento:** contrata gente con talento para su equipo.
10. **Establecer o restablecer buenas relaciones con los demás:** saber cómo establecer y mantener relaciones de trabajo con colaboradores y grupos externos: puede negociar y regular los problemas de trabajo sin enajenarse las personas; comprende a los demás y es capaz de conseguir su cooperación dentro de las relaciones no jerárquicas.
11. **Ser humano y sensible:** da pruebas de un interés sincero por los demás y de sensibilidad ante las necesidades de sus subordinados.
12. **Enfrentarse con sangre fría:** es firme; confía en las opiniones basadas en hechos, no censura a los demás por sus errores y es capaz de salir de situaciones embarazosas.
13. **Equilibrar el trabajo y la vida personal:** equilibra las prioridades del trabajo y las de la vida privada para que ni las unas ni las otras queden desatendidas.
14. **Conocerse:** tiene una idea exacta de sus puntos fuertes y de sus debilidades y está dispuesto a mejorar con respecto a estas últimas.
15. **Hacer que las personas se sientan a gusto:** se manifiesta afable y da muestras de buen sentido del humor.
16. **Actuar con flexibilidad:** puede adoptar comportamientos que a menudo son considerados opuestos, ser a la vez duro y compasivo, dirigir y dejar que los demás os dirijan.

EJEMPLO DEL MARCO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL ESTABLECIDO POR GOLEMAN

COMPETENCIA PERSONAL

Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.

Conciencia de uno mismo

- Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.
- Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos.
- Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Confianza en uno mismo: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

COMPETENCIA SOCIAL

Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás.

Empatía

- Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Comprensión de los demás: Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.
- Orientación hacia el servicio: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de

Autorregulación

- Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
- Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
- Confiabilidad: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.
- Integridad: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.
- Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios.
- Innovación: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.

Motivación

- Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.
- Motivación de logro: Esforzarse para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- Compromiso: Secundar los objetivos de un grupo u organización.
- Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

los clientes.

- Aprovechamiento de la diversidad: Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.
- Conciencia política: Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.

Habilidades sociales

- Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.
- Influencia: Utilizar tácticas de persuasión eficaces.
- Comunicación: Emitir mensajes claros y convincentes.
- Liderazgo: Inspirar y dirigir a grupos y personas.
- Catalización del cambio: Iniciar o dirigir los cambios.
- Resolución de los conflictos: Capacidad de negociar y resolver conflictos.
- Colaboración y Cooperación: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
- Habilidades de equipo: Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de

2. Competencias transversales versus sistemas de formación

2. Competencias transversales versus sistemas de formación

La creciente importancia que día a día están adquiriendo las competencias transversales, debido principalmente a los requerimientos del mundo productivo, ha provocado el inicio de toda una evolución de los sistemas educativos/formativos que van adecuándose a las demandas del mercado laboral.

Este capítulo se dedica a presentar, a grandes rasgos, los enfoques y/o tendencias predominantes en cuanto a la incorporación de estas competencias en las estructuras curriculares de los sistemas formativos. Se incluyen algunos de los análisis de casos más avanzados, correspondientes a países que ya han integrado estas competencias como parte de sus contenidos formativos. La finalidad de este capítulo es ofrecer pinceladas en torno a esta problemática y posibilitar una visión comparativa sobre lo que han implementado países pioneros en este sentido y aquellas estrategias que se han definido para el caso del País Vasco.

2.1. MARCOS DE REFERENCIA DISEÑADOS A PARTIR DE INVESTIGACIONES SUPRANACIONALES

La prospección internacional realizada de cara a conocer las iniciativas desarrolladas en el marco de las competencias transversales, ha dado como resultado la selección de cuatro instituciones que trabajan actualmente en esta labor: OCDE, ONU, OIT y la Fundación Europea para la Formación. Brevemente se resumen a continuación algunas cuestiones al respecto.

En el primer caso, la OCDE, es preciso destacar el programa DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundations*) establecido para el período 1998-2002.

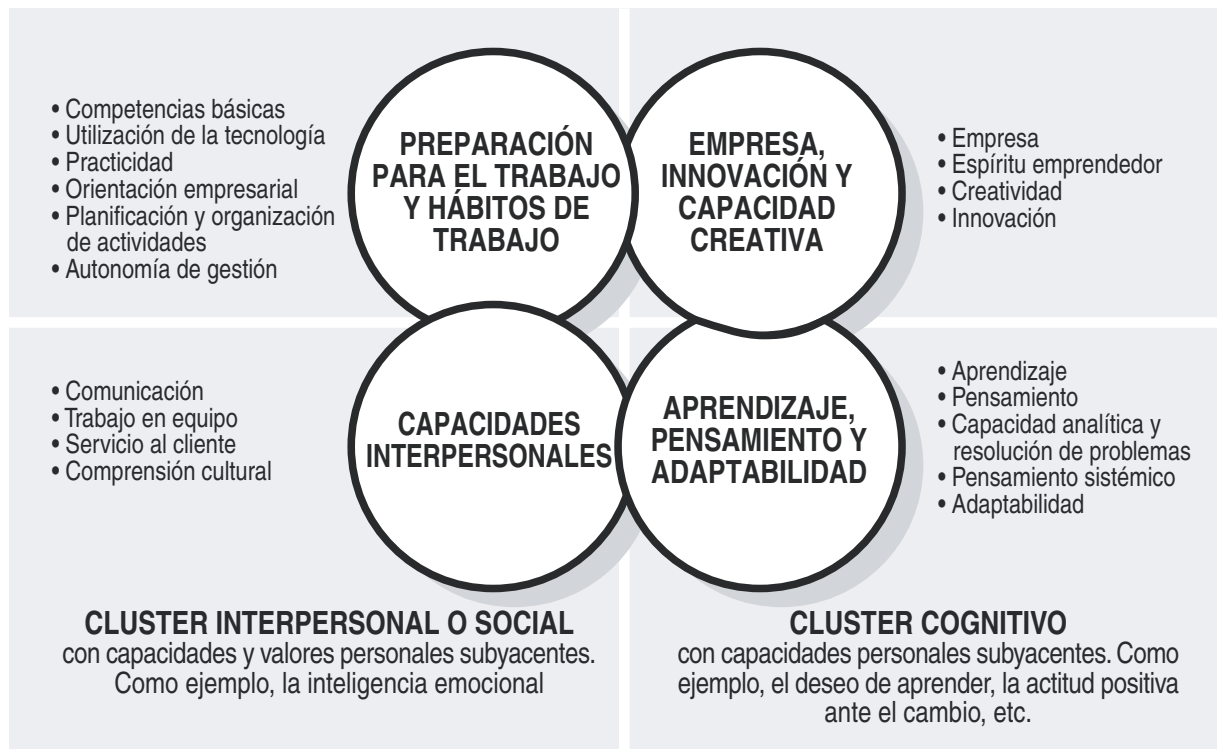
Una de las investigaciones realizadas en el programa y dirigida por P. Kearns⁹ de la NCVET de Australia, propone un marco contextual a fin de posibilitar la traducción de las competencias genéricas en una estructura de desarrollo que facilite su interacción y evolución permanente. Estructura que se grafica de la forma siguiente:

9. *Generic skills for the new economy*, NCVET. Australian National Training Authority 2001

La finalidad de este capítulo es ofrecer pinceladas en torno a esta problemática y posibilitar una visión comparativa sobre lo que han implementado países pioneros en este sentido y aquellas estrategias que se han definido para el caso del País Vasco

Gráfico 2

CLUSTER DE COMPETENCIAS GENÉRICAS CLAVE



Los cuatro anillos que se superponen implican las bases cognitivas y relacionales de las competencias transversales; así como la superposición, interacción y agrupamiento de estas bases en varias fases del desarrollo humano:

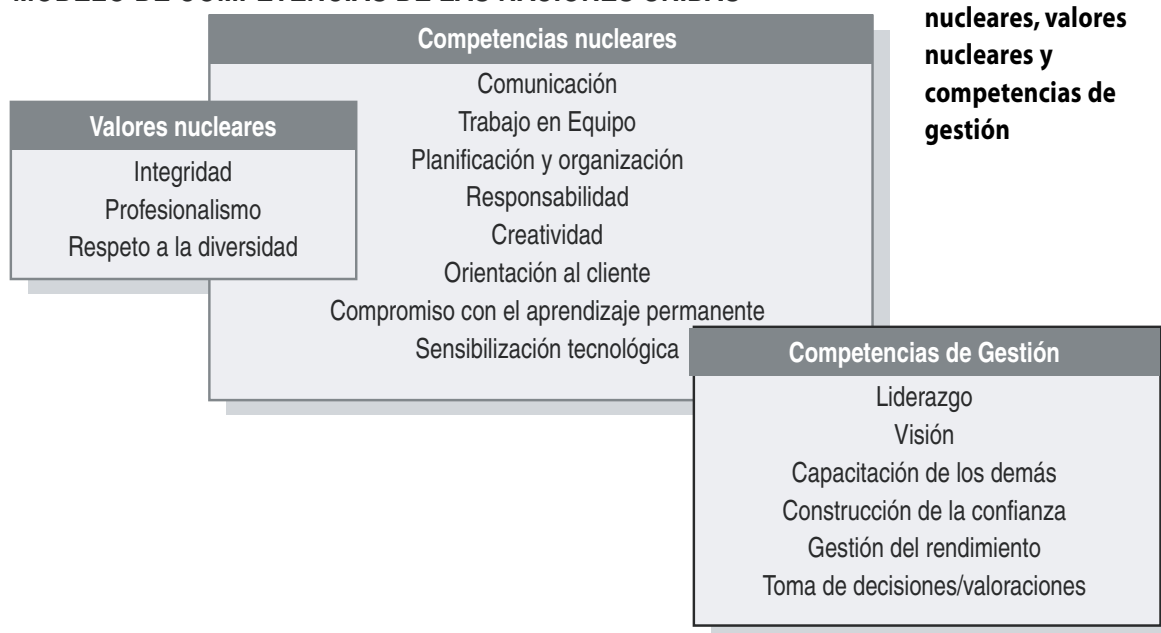
- **Cluster cognitivo:** contempla la interacción emergente entre las competencias de aprendizaje, pensamiento, razonamiento y adaptabilidad. Es preciso incluir las competencias analíticas y de resolución de problemas en este cluster; asimismo considerar el pensamiento sistémico como una competencia esencial para el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- **Cluster relacional:** incluye la comprensión cultural y el servicio al cliente. También puede incorporar otras competencias de carácter interpersonal
- **Cluster de empresa, innovación y creatividad.** Se relaciona estrechamente tanto con el cognitivo como con el relacional, y depende de capacidades personales y valores
- **Preparación para el trabajo y hábitos laborales.** Incluye diversas capacidades requeridas en el puesto de trabajo, así como otras competencias básicas que se consideran elementos esenciales en este ámbito

Los cuatro anillos que se superponen implican las bases cognitivas y relacionales de las competencias transversales; así como la superposición, interacción y agrupamiento de estas bases en varias fases del desarrollo humano

Como segundo caso, citar la iniciativa implementada por la Organización de las Naciones Unidas y su nuevo modelo de competencia de reciente adopción; enfoque que incluye tres niveles competenciales: competencias nucleares, valores nucleares y competencias de gestión.

Gráfico 3

MODELO DE COMPETENCIAS DE LAS NACIONES UNIDAS



El modelo de competencias de las Naciones Unidas implica un enfoque que incluye tres niveles competenciales: competencias nucleares, valores nucleares y competencias de gestión

Por otro lado, señalar la experiencia de la OIT, que diferencia cuatro niveles de capacidad, aunque utilizando diferente terminología:

- Competencias elementales, que incluyen literacia y competencia numérica.
- Competencias básicas, que abarcan las competencias de carácter analítico, como por ejemplo el cálculo y la resolución de problemas.
- Competencias generales, transferibles en diferentes trabajos, como es el caso de las competencias en informática.
- Competencias específicas, diferentes según los sectores/empresas concernidos.

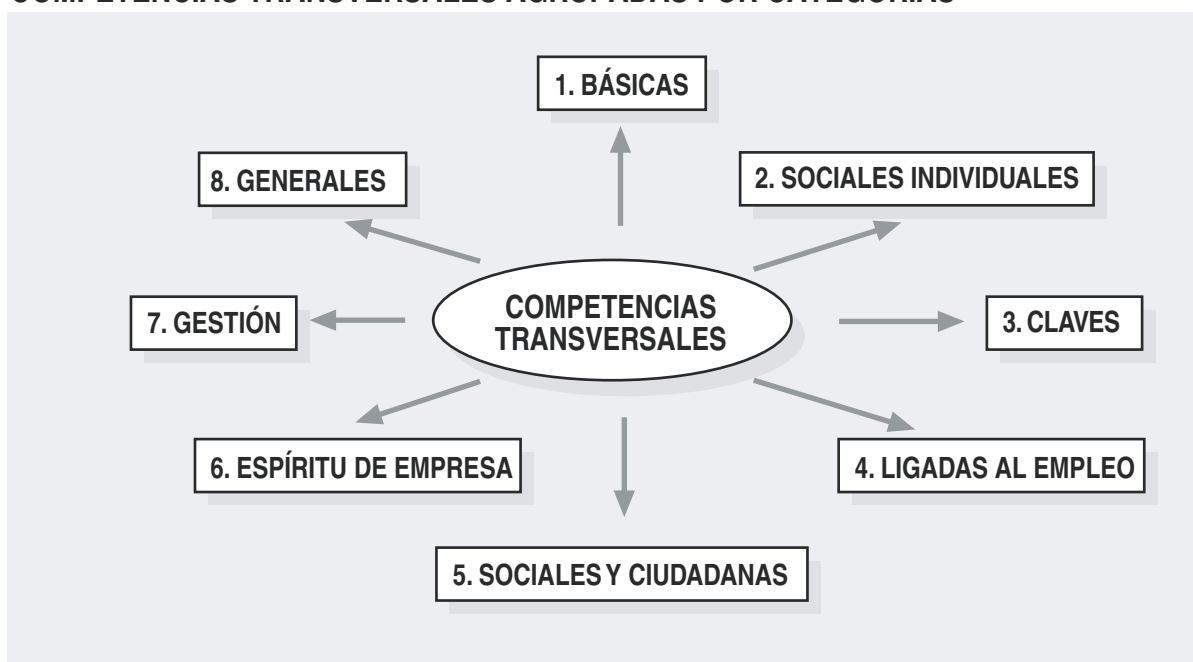
Finalmente, apuntar algunas cuestiones sobre el estudio¹⁰ emprendido por la Fundación Europea para la Formación en torno a la definición de competencias transversales.

10. *Développement de la formation axée sur les compétences essentielles dans les pays partenaires*. Rapport final. Juin 1998. Fondation Européenne pour la Formation.

En dicho estudio se ha elaborado una relación de ocho categorías que agrupan al total de competencias. Cada categoría enumera diferentes conjuntos de competencias, y existen algunas competencias que están presentes en varias categorías, si bien el contexto es diferente.

Gráfico 4

COMPETENCIAS TRANSVERSALES AGRUPADAS POR CATEGORÍAS



EJEMPLOS DE COMPETENCIAS

TIPOLOGÍA DE COMPETENCIA	EJEMPLOS
Básicas	• Leer, escribir,...
Sociales individuales	• Capacidad para administrar la vida propia y evolucionar, capacidad de gestión de ciertas situaciones: educación, trabajo, vida doméstica, vida en comunidad...
Clave	• Comunicar, tener conocimientos de informática, trabajo en equipo...
Ligadas al empleo	• Saber comunicar, tener conocimientos de informática, saber adaptarse, ser autónomo en la toma de decisiones, conocer los derechos y deberes del ciudadano y del consumidor, estar dispuesto a aprender y a desarrollarse, conocer otros idiomas, iniciativa, creatividad...
Espíritu de empresa	• Saber comunicar, gestión de riesgos, ética profesional, invertir capital (personal o familiar), aprender, gestionar las relaciones transaccionales y reglamentarias, resolver problemas, trabajar con otros, aprovechar las oportunidades...
Gestión	• Razonamiento analítico, constituir equipos, saber comunicar, aconsejar, sentido creativo...
Generales	• Analizar, controlar, planificar, saber diagnosticar, realizar síntesis...

Las ocho categorías se aplican a la vida de una forma general, y particularmente a la actividad profesional (el empleo). La investigación ha dado como resultado la posibilidad de representar estas competencias en un continuum en cuyos extremos se encuentra la vida social y el empleo:



La investigación ha dado como resultado la posibilidad de representar las competencias transversales en un continuum en el tiempo en cuyos extremos se encuentra la vida social y el empleo

El estudio examina las competencias esenciales relacionadas con el empleo en tres tiempos:

- Inmediatamente: para resolver el doble problema de una alta tasa de fracaso de las empresas y de una tasa elevada de desempleo en los países partenaires a fin de ofrecer alternativas viables al paro.
- En un período intermedio: para animar a los adultos y a los jóvenes a adquirir las competencias demandadas para trabajar en una economía de mercado, incluida la capacidad de cambiar de carrera y de crear su propia empresa; esta iniciativa debería contribuir a mejorar la flexibilidad del mercado laboral.
- A largo plazo: para suscitar un espíritu de empresa y de conciencia del mercado, especialmente entre los jóvenes.

Cuatro de las ocho categorías de competencias incluidas en el continuum se aplican particularmente a estas tres etapas: las competencias clave, las ligadas al empleo, las empresariales y las de gestión. El siguiente cuadro recoge las tres categorías de competencias más ligadas a la vida profesional. Donde las competencias cla-

ves son comunes a todas las categorías y las ligadas al empleo y a la gestión resultan más amplias.

REORDENACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN CUATRO CATEGORÍAS

COMPETENCIAS	CLAVES	LIGADAS AL EMPLEO	ESPÍRITU DE EMPRESA	GESTIÓN
Comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manejo de cifras (cálculo)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Conocimientos informáticos (tratamiento de la información)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolución de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptabilidad (flexibilidad; aprovechar las oportunidades)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Autonomía en la toma de decisiones (iniciativa)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer los derechos y deberes del ciudadano y del consumidor		<input type="checkbox"/>		
Lenguas extranjeras		<input type="checkbox"/>		
Creatividad		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Sentido crítico (razonamiento, reflexión analítica)		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Confianza en sí mismo/a en situaciones de incertidumbre		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionar y actuar (hacer y pensar)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de dirección				<input type="checkbox"/>
Estar motivado/a			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buscar el éxito			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Influencia sobre las personas (utilizar relaciones y redes)			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de discernimiento				<input type="checkbox"/>
Visión estratégica				<input type="checkbox"/>

2.2. TENDENCIAS EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES: UNA MIRADA DESDE EUROPA¹¹

Algunos países miembros de la Unión Europea han dedicado, desde hace años, esfuerzos importantes por valorizar las competencias transversales e incorporarlas, de alguna forma, en los programas formativos.

11. Basada en la versión final del *Informe sobre Enseñanza y Formación Profesional* del CEDEFOP (1998)

El Libro Blanco de la Comisión Europea *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*¹² publicado en el año 1995, identificaba diferentes factores como causas principales de la evolución de los sistemas formativos europeos, entre ellos, los cambios tecnológicos y sociales, los demográficos y aquéllos de carácter estructural en la economía y la industria.

La respuesta de los sistemas formativos a esta evolución tecnológica y social en los centros de trabajo ha generado toda una innovación al interior de las organizaciones. Éstas procuran, cada vez en mayor medida, trabajadores polivalentes, capaces de realizar un abanico de tareas más amplio, que abarca desde la planificación hasta la evaluación de la propia actividad. Asimismo, la velocidad del progreso tecnológico provoca que los intervalos temporales entre la formación y su aplicación en el entorno laboral se vean reducidos al máximo.

Por otro lado, la pirámide de edad de la población en los países occidentales ha variado considerablemente: el incremento de la esperanza de vida, junto con la reducción de la natalidad supone que, según el IRDAC¹³, en el año 2000 el número de trabajadores que han abandonado el mercado de trabajo supera al de las nuevas incorporaciones. La revolución de la información genera, además, un problema cualitativo añadido al cuantitativo: gran parte de las competencias profesionales de los recursos humanos en activo resultan obsoletas o pueden serlo en breve ante los requerimientos del mercado actual.

En una economía globalizada, donde los ciclos de vida de productos y servicios son cada vez más breves, los recursos humanos y su potencial se han convertido en el factor decisivo de competitividad y éxito de una organización. Por ello, cada día cobra una mayor relevancia la implementación de modelos tendentes a gestionar la evolución de los nuevos mercados mediante estrategias de racionalización innovadoras. Estos desarrollos se basan en una nueva tendencia de los mercados, orientados al cliente, que requieren una amplia variedad de productos y servicios.

Este combinado de cambios y evoluciones afecta de forma evidente y directa a la formación y la enseñanza profesional. La formación tradicional enfocada sobre un espectro limitado de competencias (conocimientos, capacidades y actitudes) ha perdido su vali-

En una economía globalizada, donde los ciclos de vida de productos y servicios son cada vez más breves, los recursos humanos y su potencial se han convertido en el factor decisivo de competitividad y éxito de una organización

12. COM(95) 590, noviembre 1995.

13. Comité de Asesoramiento de Investigación y Desarrollo Industrial de la Comisión de las Comunidades Europeas

dez en la Sociedad de la Información y el Conocimiento: en el siglo XXI, los trabajadores deben disponer de competencias de un nivel más elevado y, asimismo, tener la capacidad de adaptarse y gestionar con rapidez las nuevas situaciones (Hughes, 1994).

CAMBIOS EN LAS COMPETENCIAS DERIVADOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LAS NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO		
FACTORES DE COMPETENCIA	CONTENIDOS ANTIGUOS	NUEVOS CONTENIDOS
Responsabilidad	Basados en comportamientos, tales como esfuerzo y disciplina	Basados en la asunción de iniciativas
Expertise	Relacionados con la experiencia	Cognitivos - identificación y resolución de problemas
Interdependencia	Son secuenciales, jerárquicos	Sistémicos, trabajo en grupo
Enseñanza y formación	Se adquieren de una vez y para siempre	Enseñanza y formación a lo largo de toda la vida
Aprendizaje	De carácter pasivo: se es enseñado	Responsabilidad por el propio aprendizaje - auto-aprendizaje, aprendizaje a lo largo de toda la vida

Fuente: Green A., Wolf A., Leney T., 1999. *Convergence and Divergence in European education and Training systems*. Institute of Education. University of London, Bedford Way Papers.

Con el fin de dar respuesta a estas nuevas necesidades, y ligado al concepto de mejora de la empleabilidad de los egresados de los sistemas educativos/formativos, dichos sistemas están iniciando un proceso de incorporación y desarrollo de las competencias transversales de cara a fomentar entre el alumnado otro tipo de capacidades difíciles de aprender y enseñar en muchos casos, pero prioritarias para ejercer una actividad de forma competitiva.

En este sentido, y de acuerdo con las investigaciones realizadas por CEDEFOP¹⁴ al respecto, en Europa se advierten tres líneas de debate sobre las competencias transversales y su relación con el diseño curricular y los nuevos programas de aprendizaje:

a) Enfoque británico. El debate hace referencia a un conjunto particular de competencias que complementan la enseñanza de contenidos más tradicionales de los sistemas educativos y formativos. El objetivo principal de las mismas es reforzar las capacidades de los individuos y enriquecer la enseñanza profesional con contenidos innovadores. Se pretende trascender así contextos profesionales específicos.

En relación con el desarrollo curricular, a esta tipología de competencias se le asignan módulos o unidades didácticas

En el siglo XXI, los trabajadores deben disponer de competencias de un nivel más elevado y, asimismo, tener la capacidad de adaptarse y gestionar con rapidez las nuevas situaciones

14. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

específicos, complementarios a los elementos fundamentales de los currícula. Estos módulos son evaluados como componentes esenciales de los resultados del aprendizaje, al igual que se hace con los contenidos de carácter técnico.

Respecto a la formación a lo largo de toda la vida, este enfoque identifica las competencias transversales con la mejora de las perspectivas de la acumulación de competencias individuales y la movilidad individual.

b) Enfoque diversificado. Este enfoque se debate en diversos países de la Unión Europea como por ejemplo Francia, Dinamarca o los Países Bajos. Las principales características del mismo son:

- El concepto de competencias transversales (denominadas clave o nucleares) se utiliza de una forma más vaga, y ocasionalmente. Hace referencia a un conjunto de competencias que trasciende las divisiones del trabajo y los perfiles profesionales tradicionales. A menudo, se denominan con acepciones colaterales (por ejemplo, competencias extrafuncionales o independientes de los procesos) o abarcan un amplio abanico de actuaciones (competencias aplicables de forma general, o competencias transversales).
- Normalmente estas competencias se relacionan con las necesidades del aprendizaje organizacional (trabajo en grupo o sistémico, aprendizaje y participación) en el marco de los nuevos conceptos de producción. En este enfoque, la búsqueda del refuerzo de las competencias individuales se lleva a cabo promoviendo una cultura organizacional que favorezca el aprendizaje, permitiendo así la mejora de los resultados del trabajo colectivo.
- Respecto al desarrollo curricular, el desafío recae en la habilidad de las personas que elaboran los diseños formativos para relacionar las competencias individuales con el contexto organizativo y permitir, a través de la formación, el desarrollo y la mejora de los resultados en la actividad laboral.
- La formación continua enfatiza, desde este enfoque, la capacidad de los actores de mantener una cultura de organización que aprende y una adaptación permanente a los constantes cambios que surgen en el entorno laboral.

Con el fin de dar respuesta a estas nuevas necesidades se está iniciando un proceso de incorporación y desarrollo de las competencias transversales de cara a fomentar entre el alumnado otro tipo de capacidades difíciles de aprender y enseñar en muchos casos, pero prioritarias para ejercer una actividad de forma competitiva

c) Enfoque alemán: en un principio, el debate de este enfoque presentaba una visión de futuro que desafiaba radicalmente las estructuras de cualificaciones profesionales establecidas y sus correspondientes modelos de formación. Posteriormente, el concepto fue reformulado y se relacionó con la promoción de la modernización interna de las cualificaciones profesionales. Hoy en día, la noción de competencias transversales (denominadas clave) hace referencia a tres tipos de acepciones:

- Competencias que se limitan exclusivamente a desarrollar el aprendizaje individual (en línea con el concepto desarrollado en el Reino Unido).
- Establecimiento de objetivos de formación continua relacionados con la capacidad de autoorganización integrada en los ciclos de aprendizaje organizacional (para la obtención de información, planificación del trabajo...).
- Revisión del enfoque: y reformulación como competencia ocupacional integrada, término referido a la integración en una competencia de tres vertientes: base de conocimiento especializado; competencia social y participativa; y dominio metodológico de nuevos desafíos en situaciones laborales cambiantes.

Respecto al desarrollo curricular, la interpretación reduccionista de las competencias sitúa el centro de atención en la evaluación, el enfoque integral surge en un contexto de rediseño curricular que integra los diferentes elementos en un enfoque curricular global. Por otra parte, la vía intermedia ha desarrollado criterios de calidad comunes que deben ser promovidos tanto en el desarrollo curricular como en la renovación de los modelos de evaluación.

Desde el enfoque alemán, el aprendizaje a lo largo de toda la vida no sólo se relaciona con el desarrollo de capacidades individuales o con el aprendizaje organizacional. Dadas las estructuras de cualificación establecidas, la renovación de las bases de competencia está relacionada con los modelos de desarrollo profesional y con el nivel en que los nuevos currículos pueden contribuir a la elevación de la oferta de formación profesional.

Dadas las estructuras de cualificación establecidas, la renovación de las bases de competencia está relacionada con los modelos de desarrollo profesional y con el nivel en que los nuevos currículos pueden contribuir a la elevación de la oferta de formación profesional

ORIENTACIONES¹⁵ PARA UNA POSIBLE COOPERACIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES A NIVEL EUROPEO

- **Desarrollo de un currículo básico para la formación profesional a nivel europeo.** El debate al respecto se halla en fase inicial. Generalmente hace referencia a las competencias clave/transversales en el sentido utilizado en el Reino Unido, por lo que la cooperación europea supondría básicamente llegar a un acuerdo sobre una lista común de “unidades de competencia claves” que serían promovidas por sus correspondientes módulos formativos. Sin embargo, este diseño sería apropiado sólo para aquellos modelos curriculares que utilizan las unidades de competencia y los módulos en su estructura formativa, ignorando los modelos que pretenden integrar estas competencias transversales en el currículo global.
- Otra hipótesis de trabajo en este campo es el **desarrollo de herramientas para diagnosticar los problemas centrales en el contexto laboral.** Este enfoque focaliza su mirada en el análisis de los aspectos situacionales del trabajo cualificado y en su transferencia para el desarrollo curricular. Los “problemas básicos” tienen un componente (profesional) competencial y situacional.

El componente competencial se refiere a la identificación de las diversas dimensiones del problema, de posibles inconsistencias, de la importancia de diversos elementos, de la necesidad de realizar opciones razonadas..., abarcando así las áreas de actividad del currículo. El componente situacional se relaciona con la dimensión estratégica y social en la realización concreta de una tarea.

- **Rediseño curricular basado en proyectos de acompañamiento al I+D.** Dos ejemplos de investigaciones realizadas en este campo ilustran este enfoque, tanto en entornos educativos como en entornos mixtos (centros de formación y centros de trabajo).

La Universidad de Göttingen ha apoyado un programa piloto centrado en el desarrollo de dispositivos complejos de enseñanza/aprendizaje para la enseñanza comercial –administración y contabilidad–. En el rediseño curricular se han elaborado dispositivos complejos (basados en la simulación) que requerían una fuerte implicación de los alumnos. Esta fase inicial ha dado lugar, posteriormente, a la transformación de otros elementos del currículo (como por ejemplo la dimensión actividad).

La Universidad de Bremen está desarrollando una cualificación de acceso a la enseñanza (profesional) superior, complementaria a la cualificación reglada de un trabajador cualificado. En este currículo experimental se ha otorgado un papel específico a las “actividades integradoras de trabajo y aprendizaje” que relacionan componentes basados en las materias con las realizaciones en el lugar de trabajo.

2.2.1. Una referencia clave a nivel europeo: El caso del Reino Unido

En los años ochenta, la política educativo-formativa del Reino Unido estableció nuevas estructuras que permitieron una mayor centralización del control de la calidad, tanto de la enseñanza gene-

15. Extraídas del Informe del CEDEFOP anteriormente citado.

ral como de la formación profesional. En ambos casos, la base de las reformas radicaba en el establecimiento de unos criterios de evaluación de los resultados a nivel nacional, evitando intervenir en aspectos pedagógicos de la enseñanza/aprendizaje.

En relación con la formación profesional, el objetivo era permitir el mantenimiento de una variedad de tipologías de formación que caracterizaba el sistema formativo británico, proporcionando cohesión al sistema general dado que existían unos criterios de calidad comunes y un enfoque basado en la unidad de competencia.

De esta forma, surgen las NVQ (*National Vocational Qualifications*), como un marco de evaluación de aquellas cualificaciones profesionales diseñadas para los egresados que se dirigían al mundo laboral, estando relacionadas estrechamente con los programas de aprendizaje o de formación profesional inicial. Posteriormente, y como respuesta a una nueva demanda más polivalente de formación profesional, se introdujo un marco paralelo que permitiera el acceso a la enseñanza superior: las GNVQ (*General National Vocational Qualification*).

Las competencias transversales (o competencias clave –*key skills*¹⁶–) se establecieron como parte de la estructura de las GNVQ, y posteriormente se introdujeron progresivamente en el marco de las NVQ.

Estas competencias han ido adquiriendo, en los últimos años, una mayor relevancia en el marco del Sistema Nacional inglés, principalmente debido a sus posibilidades de aplicación:

- **Aprendizaje:** estas competencias ayudan a los estudiantes a analizar qué y cómo aprender, con el fin de obtener mejores resultados.
- **Desarrollo profesional:** permiten a las personas una mayor flexibilidad en cualquier actividad laboral. Los empleadores buscan competencias transversales cuando contratan y promueven personal, y su relevancia afecta a todos los niveles de una organización, incluyendo el auto-empleo.
- **Vida personal:** ayudan a las personas a organizarse, gestionar sus recursos, manejar información y relacionarse con otras personas.

16. El término *skills* (capacidades, habilidades...) en el marco de la Estructura Nacional creada por las NVQs y las GNVQs se equipara frecuentemente al concepto de competencias utilizado en España y otros países de América Central y del Sur. Las *key skills* han sustituido en el Reino Unido a las anteriores *core skills*, siendo traducidas en el contexto de este Cuaderno como competencias transversales.

En relación con la formación profesional, el objetivo era permitir el mantenimiento de una variedad de tipologías de formación que caracterizaba el sistema formativo británico, proporcionando cohesión al sistema general dado que existían unos criterios de calidad comunes y un enfoque basado en la unidad de competencia

Es por ello que el Gobierno británico contempla estas competencias como una prioridad en su política educativa, y procura establecer un contexto que las convierta en componentes habituales de la formación de todos los alumnos a partir de los 16 años.

Las competencias transversales establecidas en el modelo británico –Comunicación, Aplicación numérica, Informática, Trabajo con otros, Mejora del propio aprendizaje y rendimiento y Resolución de problemas– no representan la totalidad de las competencias transversales; no obstante, estas seis competencias sí abarcan una serie de capacidades clave de gran utilidad tanto para el empleo como para la vida diaria.

Estas competencias pueden ser adquiridas de forma individual en cuatro niveles, existiendo un quinto nivel –el más elevado– que incluye una única cualificación (certificado o título) en Desarrollo de Competencias Personales.

Recientemente (septiembre de 2000)¹⁷ se ha creado una nueva certificación que recoge la adquisición de competencias en las tres primeras áreas (comunicación, aplicación numérica e informática), agrupando así una cualificación que puede adquirirse en los niveles anteriormente señalados. Los nuevos tests diseñados para su evaluación otorgan mayor credibilidad y rigor a la nueva titulación. El impulso a estas competencias se está desarrollando a distintos niveles, tanto en el sistema educativo tradicional (*A levels, GCE*), como en el nuevo sistema de aprendizaje (*Modern Apprenticeships*), la enseñanza obligatoria, etc.

El Gobierno británico contempla la competencias transversales como una prioridad en su política educativa, y procura establecer un contexto que las convierta en componentes habituales de la formación de todos los alumnos a partir de los 16 años

ILUSTRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL REINO UNIDO, EN SUS NIVELES INFERIORES –QCA–

C O M U N I C A C I Ó N		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Tomar parte en discusiones sobre temas sencillos	Ayudar a avanzar en las discusiones	Crear oportunidades para que los demás contribuyan en un grupo de debate sobre temas complejos
Leer e identificar los principales puntos e ideas a partir de documentos con temas sencillos	Dar una breve charla utilizando una imagen para ilustrar los puntos principales	Realizar una presentación utilizando diversas técnicas para captar al auditorio
Escribir sobre temas sencillos	Leer y resumir información a partir de documentos amplios	Leer y sintetizar información de documentos extensos sobre un tema complejo
	Utilizar una estructura y un estilo adecuados al redactar documentos amplios	Organizar la información coherentemente, seleccionando la forma y el estilo adecuados a un tema complejo

17. La creación de esta nueva cualificación se ha producido tras la elaboración del informe *Dearing Review of Qualifications for 16-19 years olds*, donde se recomendaba su establecimiento, idea que fue apoyada por los resultados de una consulta posterior (*Qualifying for Success -1997/1998*).

ILUSTRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL REINO UNIDO, EN SUS NIVELES INFERIORES –QCA–

A P L I C A C I Ó N N U M É R I C A		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Interpretar información sencilla	Seleccionar la información y los métodos para conseguir los resultados necesarios	Planificar el enfoque a emplear para conseguir y utilizar información, seleccionando los métodos apropiados y justificando la elección realizada
Calcular, utilizando números enteros, decimales simples, fracciones y porcentajes, con un determinado nivel de precisión	Realizar cálculos que implican dos o más fases y números de cualquier tamaño, incluyendo fórmulas y verificando los resultados	Desarrollar cálculos en diversas fases, incluyendo la utilización de grandes series de datos (más de 50 ítems) y reajustando las fórmulas
Interpretar los resultados de los cálculos y presentarlos utilizando un gráfico y un diagrama	Seleccionar formas de presentar los resultados, incluyendo gráficos, describir los métodos y explicar los resultados	Justificar la selección de los métodos de presentación y explicar los resultados de los cálculos

I N F O R M Á T I C A		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Encontrar, introducir, explorar y desarrollar información relevante	Identificar fuentes apropiadas, desarrollar búsquedas efectivas y seleccionar información relevante	Planificar y utilizar diferentes fuentes y técnicas apropiadas para la búsqueda y selección de información, basadas en valoraciones relevantes y de calidad
Presentar información, incluyendo texto, imágenes y números utilizando formatos apropiados y grabando la información	Agrupar, explorar y desarrollar información	Utilizar rutinas automáticas para introducir y recopilar información, y crear y utilizar métodos apropiados para explorar, desarrollar e intercambiar información
	Presentar información combinada, incluyendo textos, imágenes y números de forma consistente	Desarrollar la estructura y contenidos de una presentación, utilizando para ajustarla tanto las opiniones de otros como información procedente de diferentes fuentes

T R A B A J O E N E Q U I P O		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Comprender lo que debe hacerse para conseguir los objetivos establecidos	Planificar lo que es necesario realizar para conseguir los objetivos establecidos	Planificar el trabajo y llegar a acuerdos sobre la asignación de responsabilidades y tareas
Llevar a cabo las tareas requeridas según las responsabilidades de cada uno	Organizar las tareas para cumplir las responsabilidades propias asignadas y trabajar cooperativamente con los demás	Procurar el establecimiento y mantenimiento de relaciones de trabajo en cooperación, buscando consensos para superar las dificultades
Contar cómo se ha desarrollado el trabajo y sugerir formas para mejorar el trabajo en grupo	Intercambiar información sobre el desarrollo y acordar formas de mejorar el trabajo en equipo	Revisar el trabajo de los demás, incluyendo los factores que han influido en los resultados

MEJORA DEL AUTOAPRENDIZAJE Y RENDIMIENTO		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Comprender los objetivos a corto plazo que le han sido asignados, y planificar cómo cumplirlos y mejorar el rendimiento	Ayudar a establecer objetivos a corto plazo y planificar la forma de cumplirlos	Consensuar objetivos y planificar cómo cumplirlos en un período de tiempo amplio
Revisar la propia evolución y los logros obtenidos	Seguir el plan establecido para cumplir los objetivos, identificando cuándo es necesario el apoyo de otras personas	Utilizar el plan establecido, buscando la retroalimentación y el apoyo de fuentes relevantes, con el fin de cumplir los objetivos
	Identificar las pruebas de la consecución de los objetivos, cuando se revisa la evolución de la propia actividad	Conseguir información de fuentes relevantes para establecer las pruebas de los logros conseguidos cuando se revisa la evolución de la propia actividad

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Comprender el problema e identificar opciones para resolverlo	Identificar el problema y buscar varias opciones para resolverlo	Explorar el problema, comparar opciones y justificar la opción seleccionada
Probar las opciones establecidas, utilizando el apoyo y el asesoramiento proporcionado por otros	Planificar y poner a prueba las opciones, obteniendo el apoyo necesario y realizando, en su caso, los cambios pertinentes	Planificar e implementar la opción, siguiendo su evolución y readaptando el enfoque si resulta necesario
Seguir paso a paso los métodos que se le han proporcionado para verificar si el problema ha sido resuelto, y describir los resultados	Aplicar métodos establecidos para verificar si el problema se ha resuelto, y explicar el enfoque dado a la resolución del problema	Aplicar métodos consensuados para verificar si el problema se ha resuelto, y revisar diferentes enfoques para la resolución del problema

Para ello el Gobierno está financiando un programa de tres años (al que ha dedicado diecisiete millones de libras esterlinas) para mejorar la competencia de profesores y formadores en la impartición de las competencias clave, incluyendo cursos, materiales formativos, proyectos de desarrollo, etc.

Un aspecto significativo que debe tenerse en cuenta al analizar las competencias transversales británicas es su relación/diferenciación con las competencias básicas. Estas últimas se definen en el sistema del Reino Unido como la capacidad de leer, escribir y hablar el idioma, y utilizar las matemáticas en el nivel necesario para funcionar y progresar en el trabajo, así como en la vida diaria. Las competencias transversales se construyen sobre estas competencias básicas de dos formas: ampliando su alcance, al incluir un abanico mayor de competencias relacionadas con el trabajo; y aplicándolas en una diversi-

Un aspecto significativo que debe tenerse en cuenta al analizar las competencias transversales británicas es su relación/ diferenciación con las competencias básicas

ESTRUCTURA NACIONAL DE CUALIFICACIONES

Entrada	Niveles de cualificación	Básico	Intermedio	Avanzado	Niveles 4 y 5
Común a todas las familias	Profesional	Nivel 1 NVQ	Nivel 2 NVQ	Nivel 3 NVQ	Niveles 4 y 5 NVQ
	Con referente profesional	Nivel Básico GNVQ	Nivel Intermedio GNVQ	Nivel A Profesional (GNVQ avanzado)	Niveles Superiores
	General: - GCSE - A/AS	GCSE (Grados D-G)	GCSE (grados A*-C)	GCE nivel A/AS	
	COMPETENCIAS TRANSVERSALES				

Fuente: *A national framework of qualifications*. Qualifications and Curriculum Authority

dad de contextos junto con la capacidad de transferir las competencias adquiridas de un entorno a otro completamente diferente.

2.3. UN MODELO CONSOLIDADO Y COMPLEJO: EL CASO DE LOS ESTADOS UNIDOS

Las competencias profesionales no son nuevas en Estados Unidos. Durante las últimas décadas los estados y las organizaciones sectoriales han desarrollado una plétora de sistemas para establecer estándares y evaluar competencias. Sin embargo, la reciente creación del Comité Nacional de Estándares (o normas de competencia) puede suponer un significativo avance respecto a la descoordinación existente en épocas pasadas.

Por otro lado, el creciente interés en torno a los estándares registrado en los últimos años se debe, en gran medida, a la importancia que está adquiriendo en el mundo laboral un trabajo intensivo en aprendizaje, centrado en la aplicación de capacidades genéricas, y que podría llevar a una mayor integración de la enseñanza profesional y académica.

Dos son las principales tendencias surgidas en este ámbito:

- La incorporación de capacidades genéricas aplicables al lugar de trabajo, como la resolución de problemas y el trabajo en equipo (SCANS¹⁸), al sistema de formación.

18. El término SCANS está compuesto por las iniciales de la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, y fue creada por el Ministerio de Trabajo para identificar las competencias requeridas por los jóvenes para su incorporación con éxito al mundo laboral.

El creciente interés en torno a los estándares registrado en los últimos años se debe, en gran medida, a la importancia que está adquiriendo en el mundo laboral un trabajo intensivo en aprendizaje, centrado en la aplicación de capacidades genéricas, y que podría llevar a una mayor integración de la enseñanza profesional y académica

- El progresivo alejamiento de la enseñanza de una capacitación ocupacional excesivamente limitada, y una aproximación hacia una definición más amplia de las ocupaciones

COMPETENCIAS SCANS Y BÁSICAS

COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA REALIZAR EFICAZMENTE UNA ACTIVIDAD PRODUCTIVA	
Recursos	Saber cómo asignar tiempo, dinero, materiales, espacio y personal
Competencias Interpersonales	Saber trabajar en equipos, enseñar a otros, servir a los clientes, dirigir, negociar y trabajar adecuadamente con personas de entornos culturales diversos
Información	Saber recopilar y evaluar datos, organizar y mantener archivos, interpretar y comunicar, y utilizar ordenadores para procesar la información
Sistemas	Comprender los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos; saber seguir y corregir los resultados; y poder diseñar o mejorar sistemas
COMPETENCIAS BÁSICAS PARA DESARROLLAR UNA ACTIVIDAD EN UN ENTORNO LABORAL DE ALTO RENDIMIENTO	
Competencias Básicas	Lectura, escritura, aritmética y matemáticas, comunicación verbal y saber escuchar
Competencias de razonamiento	Capacidad de aprender, razonar, pensar creativamente, tomar decisiones y resolver problemas
Cualidades personales	Responsabilidad individual, auto-estima y autogestión, sociabilidad e integridad

Fuente: SCANS

En este contexto, las SCANS han ido ocupando progresivamente un rol central en la formación estadounidense. En la década de los ochenta, los esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza pública a través de diversos medios (currículos más completos, un mayor número de exámenes a todos los niveles...) no produjeron unos resultados apreciables en los egresados. Surgen así las SCANS para dar respuesta a este problema. La finalidad es establecer unos estándares generados a partir del rendimiento de los trabajadores en las empresas más competitivas, de forma que sirvan de referente para otras organizaciones: públicas y privadas, grandes o pequeñas.

La experiencia de las escuelas, autoridades locales/regionales y estados que han implementado las SCANS ha permitido extraer algunos aprendizajes de interés:

- La formación debe impartirse de manera contextualizada, es decir, el alumnado debe aprender los contenidos mientras resuelve problemas reales: “aprender para saber” no debe separarse de “aprender para hacer”
- Mejorar la adecuación entre lo que requiere el entorno laboral

La finalidad de las SCANS es establecer unos estándares generados a partir del rendimiento de los trabajadores en las empresas más competitivas, de forma que sirvan de referente para otras organizaciones: públicas y privadas, grandes o pequeñas

y el contenido de la formación del alumnado supone cambios en la impartición y en la forma de aprendizaje

- El alto rendimiento perseguido requiere un nuevo sistema de administración y evaluación de los centros

Complementariamente se ha creado una nueva iniciativa, el denominado *Career Transcript System*, cuya finalidad es promover un nuevo mercado laboral estableciendo nuevos itinerarios de desarrollo profesional a través de 10 intervenciones de apoyo:

- Incrementar los recursos de los centros de formación
- Evaluar las competencias SCANS mediante nuevos instrumentos, incluyendo evaluaciones de supervisores y docentes, así como nuevos tests estandarizados
- Mantener una base de datos actualizada de los resultados
- Emitir documentos que certifiquen la adquisición de las competencias SCANS
- Ayudar a supervisores y empleados en los lugares de trabajo a establecer conjuntamente los objetivos, incluyendo la adquisición y documentación de las competencias, y a mejorar el comportamiento laboral
- Establecer una Red de Aprendizaje Electrónico que permita a las comunidades locales extraer aprendizajes de cada experiencia y de los expertos, con el fin de mejorar el sistema en su conjunto. Entre los expertos que colaborarán en esta Red se incluye un Comité Nacional entre cuyos miembros se encuentran representantes de organizaciones de empresarios y de la comunidad educativa.
- Construir un sistema de gestión de la mejora continua en cada comunidad
- Establecer sistemas de retroalimentación de forma que los centros adapten su formación, los supervisores mejoren sus competencias de gestión y los trabajadores asuman responsabilidades en la consecución de su desarrollo profesional
- Crear un modelo nacional que incida en otros programas de desarrollo de la fuerza laboral y permita abordar el problema del mantenimiento de salarios reducidos para un segmento de la misma
- Crear una situación de ganar-ganar-ganar para los centros formativos, los empresarios y los alumnos, de forma que a largo plazo el modelo sea viable sin una financiación específica

Complementariamente a las SCAN se ha creado una nueva iniciativa, el denominado *Career Transcript System*, cuya finalidad es promover un nuevo mercado laboral estableciendo nuevos itinerarios de desarrollo profesional

En la línea de dotar al sistema de una mayor coherencia y transparencia se ha creado recientemente la red O*NET (*Occupational Information Network*), que incluye información sobre competencias, capacidades, conocimientos y actividades laborales, así como otros aspectos asociados a las ocupaciones.

O*NET pretende proporcionar información que facilite a los individuos explorar su propio desarrollo profesional, al mismo tiempo que se dirige a responsables de servicios de orientación y de las áreas de recursos humanos y formación de las empresas.

Contiene información sobre 950 ocupaciones, basadas en la versión más actualizada del sistema de Clasificación Ocupacional Estándar (SOC), y supone la sustitución de las antiguas DOT (Diccionario de Ocupaciones). Para su elaboración se ha utilizado el análisis funcional de los puestos de trabajo, y su actualización se realizará cada cinco años.

La descripción de cada ocupación incluye tanto las competencias básicas necesarias para el desarrollo de la ocupación (divididas en básicas –contenido y proceso– y transfuncionales –sociales y resolución de problemas complejos–), como las capacidades técnicas y los conocimientos.

O*NET pretende proporcionar información que facilite a los individuos explorar su propio desarrollo profesional, al mismo tiempo que se dirige a responsables de servicios de orientación y de las áreas de recursos humanos y formación

Gráfico 6
MODELO DE CONTENIDOS QUE CONFORMA LA BASE DE O*NET



2.4. UN MODELO EN REVISIÓN: EL CASO DE AUSTRALIA

Los principales esfuerzos por reformar el sistema formativo australiano se han focalizado en la mejora de la eficiencia y resultados de la enseñanza profesional, a fin de adaptarla a las necesidades empresariales. La formación basada en competencias se diseña así como un sistema de aseguramiento de la calidad centrado principalmente en una formación, evaluación y acreditación que cumpla los estándares específicos requeridos por los sectores económicos.

El Marco de Estándares de la Formación Profesional de Australia define ocho niveles de competencia que se aplican a todos los sectores. Los Comités Sectoriales (creados para más de 20 sectores) definen los estándares o normas que garantizan que las nuevas incorporaciones al mercado de trabajo dispongan de las competencias clave y las específicas de los sectores y ocupaciones, de forma que realicen su actividad eficazmente. Las competencias así definidas son de dos tipos, competencias transversales¹⁹ y competencias funcionales.

Desde el sistema educativo, por otra parte, se están haciendo esfuerzos para incorporar las competencias clave a los currículos. Son las instituciones educativas –responsables del desarrollo curricular– las que establecen competencias clave diferentes, en función de las especificidades de la formación que imparten. Existen, a nivel nacional, áreas de aprendizaje establecidas para los centros de formación, aunque no tienen un carácter obligatorio:

- **8 áreas básicas de aprendizaje:** arte, inglés, salud y educación física, otros idiomas, matemáticas, ciencias, sociedad y entorno, y tecnología.
- **6 áreas transversales:** medio ambiente, informática, capacidades personales e interpersonales, profesión y trabajo, capacidades lecto-numéricas.

En 1991, el Informe Finn introduce el concepto de competencias transversales en Australia, definidas en el documento como aquellos elementos esenciales que los jóvenes necesitan aprender en su preparación para el empleo. El Comité Mayer (1992), formado como respuesta a este informe, clarificó el concepto de competencias clave relacionadas con el empleo y adquiridas durante la formación obligatoria.

19. Traducción de *key o generic* en los términos establecidos en el Cuaderno.

La formación basada en competencias se diseña así como un sistema de aseguramiento de la calidad centrado principalmente en una formación, evaluación y acreditación que cumpla los estándares específicos requeridos por los sectores económicos

ORGANIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE MAYER

Cognitivas:

1. Recogida, análisis y organización de la información
2. Comunicación de ideas e información, verbalmente y por escrito
3. Utilización de ideas y técnicas matemáticas
4. Utilización de interpretaciones culturales

Actitudinales:

5. Resolución de problemas
6. Utilización de tecnología
7. Planificación y organización de actividades
8. Trabajo con otros y en equipos

Fuente: *Putting general education to work: the key competencies report*. Australian Education Council. Melbourne 1992

Las competencias transversales se están incorporando a la enseñanza post-obligatoria en todos los estados del país, y la mayoría de las Universidades destacan en sus planes de estudio estas nuevas competencias.

La trascendencia de las mismas queda de manifiesto en los objetivos estratégicos planteados para el siglo XXI y establecidos en la Declaración de Adelaida²⁰, ya que determinan en su punto primero (“la enseñanza debe desarrollar al máximo los talentos y capacidades de todos los estudiantes”), las capacidades que deben poseer los estudiantes:

- La capacidad y habilidades para analizar y resolver problemas, y la habilidad de comunicar ideas e información, planificar y organizar actividades y colaborar con otros.
- Las cualidades de confianza, optimismo, auto-estima y compromiso personal con la excelencia como una base para su potencial vida familiar, social y laboral.
- Competencias relacionadas con el trabajo y la comprensión sobre lo que es el entorno laboral, las opciones e itinerarios profesionales, así como actitudes positivas hacia la formación y la enseñanza profesional, la formación continua, el empleo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Confianza, creatividad y utilización productiva de las nuevas tecnologías, especialmente de las tecnologías de la informa-

Las competencias transversales se están incorporando a la enseñanza post-obligatoria en todos los estados del país, y la mayoría de las Universidades destacan en sus planes de estudio estas nuevas competencias

20. Consejo Ministerial de Enseñanza, Empleo, Formación y Juventud -1999.

ción y la comunicación, y comprender el impacto de estas tecnologías en la sociedad.

Este informe también señala que las competencias deben permitir la máxima flexibilidad y adaptabilidad en el futuro. No obstante, es preciso destacar que las competencias transversales definidas en el modelo australiano no se centran en las cuestiones personales e interpersonales²¹, al contrario de lo que sucede en otros sistemas formativos/educativos.

Esta situación, sin embargo, se encuentra en plena revisión, y son frecuentes las investigaciones que apuntan a una reformulación y ampliación del concepto en el marco formativo australiano.

COMPETENCIAS CLAVE: RECURSOS PARA FORMADORES Y SUPERVISORES EN CENTROS DE TRABAJO

En 1995, el Departamento de Coordinación de la Formación y la Educación (actualmente Ministerio de Educación y Formación) de Australia, financió una serie de proyectos dirigidos a favorecer la implantación de las competencias transversales en las escuelas, el sistema formativo y la empresa, incluidos en el Programa Nacional de Competencias Transversales (Clave).

A partir de estas actividades, se decidió proporcionar materiales de apoyo y de fácil utilización a los formadores y supervisores en centros de trabajo, con la finalidad de que les ayudaran a incorporar estas competencias en sus actividades formativas.

Los investigadores trabajaron con 12 empresas (industriales y de servicios) para desarrollar y adaptar 5 enfoques que pudieran utilizarse para mejorar la formación mediante la integración de las competencias transversales.

Como producto final, se elaboró un kit con información y análisis de casos para cada enfoque formativo que ha sido testado en varias empresas de diferente tamaño, y cuyos resultados han sido favorablemente acogidos por investigadores y formadores.

2.5. UN MODELO EN CONSTRUCCIÓN: EL CASO DEL PAÍS VASCO

El último análisis de caso que se presenta hace referencia a las actuaciones desarrolladas en el País Vasco destinadas a incorporar las competencias transversales en el sistema formativo. Las consideraciones que aquí se indican forman parte de un artículo elabora-

21. En este sentido, el Informe Mayer proporciona algunos elementos sobre las razones que han llevado a la exclusión de los "valores y actitudes" (Mayer 1992).

do por el Director del Instituto Vasco de Cualificaciones (IVAC-KEI), el Sr. D. Javier Mardones.

2.5.1. Visión y actuaciones en el País Vasco en torno a las competencias transversales

Si algo sorprende al abordar este tema, es el cúmulo de adjetivos utilizados para denominar a un conjunto de competencias que hay que identificar, con la finalidad de que su adquisición permita a las personas afrontar (con un cierto nivel de éxito) los cambios tecnológico-productivos actuales.

En efecto, para algunos expertos se trata de identificar unas competencias *clave*, otros las denominan *esenciales*, con frecuencia aparecen como *nucleares*, también como transferibles, y así un largo etcétera.

Es necesario analizar si, con independencia del nombre, se está hablando de lo mismo; es decir, si todas las denominaciones tienen el mismo significado. Frecuentemente las diferentes denominaciones son producto de traducciones realizadas por distintas personas que ante un mismo concepto han otorgado acepciones diversas; en otros casos, las diferencias vienen determinadas a menudo, porque se utilizan en diferentes proyectos y por tanto, tratan de ser “novedosos” utilizando nombres diferentes. No deben preocupar estas utilidades. Es cuestión de poner orden.

Ahora bien, es preciso tener muy presente que en otras ocasiones las diferentes denominaciones responden a conceptos y finalidades distintas. Las variaciones pueden ir desde meros matices a diferencias significativas.

Por todo ello, se considera necesario aportar la visión que desde el País Vasco se tiene sobre este tema. Así, se incluirán unas reflexiones que ayuden al lector a situarse y a entender mejor el problema de las diferentes denominaciones y la necesidad de consensos y, en definitiva, a entender mejor cómo se ha actuado desde esta Comunidad.

PRIMER APUNTE:

¿Se está hablando de “competencias” o de “capacidades”? Es ésta una cuestión importante. Cuando se habla de competencias, desde el País Vasco, se apunta a *resultados esperados de las personas en situaciones de trabajo*. Cuando se habla de capacidades se remite a *conocimientos y capacidades (potencialidades) que deben disponer las personas para ser competentes*.

¿Se está hablando de “competencias” o de “capacidades”? Es ésta una cuestión importante. Cuando se habla de competencias, desde el País Vasco, se apunta a resultados esperados de las personas en situaciones de trabajo. Cuando se habla de capacidades se remite a conocimientos y capacidades (potencialidades) que deben disponer las personas para ser competentes

A priori, puede resultar que son las dos caras de una misma moneda. Algo hay de cierto, pero es importante interpretar que establecidas como competencias, éstas se pueden lograr como resultado de formaciones y de reconocimiento de aprendizajes informales (o una combinación de ambas) y, cuando se establecen como capacidades, su adquisición remite a la formación.

SEGUNDO APUNTE:

En nuestra opinión, es a mediados de los años 80 cuando se empieza a explorar y a definir la necesidad de unas competencias con alguna de las anteriores denominaciones.

En efecto, a partir de esos años se hacen más visibles los cambios organizativos y tecnológicos en los diversos procesos productivos de los diferentes sectores económicos. Para ser más exactos, en esa época se empieza a observar la rapidez de los cambios y la necesidad de darles una respuesta adecuada por parte de los trabajadores y de las trabajadoras.

Como resultado de dichos cambios se aprecia que los contenidos de los puestos de trabajo se modifican. A las actividades hasta entonces habituales de cada puesto se agregan otras de diferente naturaleza, entre las cuales cabe citar: iniciativa, responsabilidad, trabajo en equipo...

Además, uno de los cambios más significativos es la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación que traen consigo modificaciones importantes en las actividades normales de un puesto de trabajo.

Pues bien, como resultado de todo ello surge la pregunta clave: ¿Qué se espera de una persona para poder declarar que es competente? Dicho de otra manera: en un contexto económico productivo cambiante, ¿qué competencias debe tener una persona para manifestar, con confianza, que está cualificado?

Destacados especialistas de aquella década, así como países que fueron vanguardia en estos temas, coincidían en identificar y denominar estas competencias como claves.

El IVAC, que inicia su andadura a mediados de los noventa, asume la necesidad de identificar este tipo de competencias que, en esencia, aspiran a garantizar que las personas utilicen sus competencias técnicas en diferentes situaciones y contextos de trabajo y, de esta forma, respondan a las futuras turbulencias del mercado laboral.

Fácilmente se puede observar la importancia que tienen estas competencias cuando se analiza la concepción de competencia profesional que se estableció para el País Vasco. Así, una persona es com-

Pues bien, como resultado de todo ello surge la pregunta clave: ¿Qué se espera de una persona para poder declarar que es competente? Dicho de otra manera: en un contexto económico productivo cambiante, ¿qué competencias debe tener una persona para manifestar, con confianza, que está cualificado?

petente cuando además de las capacidades técnicas tiene capacidades de cooperación y relación en el equipo, de organización en su nivel y de respuesta a contingencias²².

En definitiva, en el País Vasco se han establecido unas competencias clave para cada uno de los diferentes niveles de cualificación, como son²³:

- Mantener relaciones y comunicaciones fluidas con los miembros y personas con que se relacionan en su entorno de trabajo
- Ejercitar el liderazgo, a su nivel
- Toma de decisiones y resolución de problemas
- Actuar con seguridad en el puesto de trabajo

Ahora bien, estas competencias se han agrupado formando dos ámbitos denominados: *Relaciones en el entorno de trabajo (abarca las tres primeras competencias)* y *el de Seguridad laboral (abarca la competencia de seguridad en el puesto de trabajo)* que se incluyen en todas las cualificaciones profesionales. Por lo tanto, adquieren una característica de transversalidad. Éste es el motivo por el cual en el País Vasco estas competencias, que en diferentes foros y países se denominan como claves, se denominen como transversales.

Actualmente, están en pleno desarrollo varios proyectos relacionados con el primero de los ámbitos: *Relaciones en el entorno de trabajo*:

- Realizar un análisis comparativo con los resultados logrados por otros países en este tema. Es razonable pensar que se incorporará una nueva competencia: “Aprender a aprender”.
- Evaluar su separación en diferentes ámbitos dado que, actualmente, al estar todas estas competencias agrupadas en uno único, su respuesta formativa es la de un sólo módulo suscitándose problemas en su desarrollo. Cada vez tiene más fuerza la idea de establecer dos módulos formativos, en consecuencia las competencias deberán agruparse en dos ámbitos.
- Reestudiar la ubicación de estas competencias. Es decir, actualmente cada cualificación tiene el ámbito de estas competencias. La intención es que las personas las ubiquen en el contexto de su cualificación, es decir, de su desempeño profesional. Ahora bien, si como resultado de trabajos realizados por países con más

Estas competencias se han agrupado formando dos ámbitos denominados: *Relaciones en el entorno de trabajo (abarca las tres primeras competencias)* y *el de Seguridad laboral (abarca la competencia de seguridad en el puesto de trabajo)* que se incluyen en todas las cualificaciones profesionales. Por lo tanto, adquieren una característica de transversalidad

22 Para profundizar más en el tema ver *Sistema de Cualificaciones Profesionales para el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz 1999. Posiblemente para inicio del año que viene esta concepción de la competencia se amplíe con competencias en seguridad y respeto al medio ambiente que, aunque están implícitas en las técnicas, se hace indispensable especificarlas.

23. En el listado no aparece una competencia que próximamente se incluirá como es la de “aprender a aprender”

experiencia en este tema y con el necesario consenso se concluye que son competencias básicas, se ubicarán en dicho campo y no como transversales en cada cualificación.

TERCER APUNTE:

Algo más recientemente (iniciados los años 90), surgió un gran debate sobre la necesidad de flexibilizar los sistemas educativo-formativos oficiales.

En efecto, producto de las transformaciones derivadas de querer construir una Sociedad del Conocimiento en la UE, se observa la necesidad de incrementar y hacer más accesible el conocimiento a las personas. Tras su análisis, se constata que los sistemas de formación son rígidos, no favorecedores del desarrollo y de la formación de las personas, y creadores, con alguna frecuencia, de exclusión social.

A la estela de este debate nacen proyectos de gran calado como son: Establecer un sistema para hacer efectivo el aprendizaje permanente, establecer dispositivos para el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales, lograr una cultura digital (base de las estrategias y proyectos contemplados en el *e-learning*) amplia para posibilitar la oferta de formación en formas asequibles a la disposición de recursos de las personas y, también importante, buscar una mayor accesibilidad a los sistemas de educación-formación de los diferentes países como antídoto para evitar exclusión social.

Como resultado de la búsqueda de soluciones para estos proyectos, entre las estrategias que se llevan a cabo se aborda el estudio de las capacidades necesarias para posibilitar que las personas accedan a los sistemas formales y, en consecuencia, a itinerarios formativos oficiales. Todo este proceso comenzaría, con propósito motivador, por reconocer y certificar las capacidades que ya poseen las personas y que han logrado con independencia de la forma en que lo han hecho.

En este contexto, es muy interesante y un gran paso adelante el Memorándum publicado por la Comisión Europea sobre el aprendizaje permanente en Noviembre de 2000. Su primer mensaje establece la necesidad de identificar unas capacidades básicas en las personas para hacer efectivo el aprendizaje permanente y, en definitiva, fortalecer una futura Sociedad del Conocimiento. De igual forma, se habla de una cierta certificación europea para alguno de estos ámbitos básicos (fundamentalmente en lo relacionado con las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación).

En la última Comunicación que Bruselas realiza (Noviembre de 2001) sobre el espacio europeo del aprendizaje permanente, como

Todo este proceso comenzaría, con propósito motivador, por reconocer y certificar las capacidades que ya poseen las personas y que han logrado con independencia de la forma en que lo han hecho

contribución al futuro Consejo Europeo de Barcelona, no se observan avances ni en la definición de lo que Europa llama *basic skill* ni en el tema de la certificación.

Por lo tanto es un debate que mantiene ciertas dudas. Así, una traducción correcta del término *basic skill* solicita que se hable de *competencias básicas* pero, por otro lado, en los foros y debates se habla de *capacidades básicas*. Con el inicio de los trabajos para su definición se disiparán las dudas.

En el País Vasco no se ha sido ajeno a estos debates. De hecho una vez establecidas las cualificaciones para distintos sectores se ha abordado la definición de un Catálogo Modular.

El Catálogo Modular (conjunto de módulos formativos²⁴) es un instrumento que facilita a los centros de formación definir sus acciones y programas formativos para el logro de las competencias que conforman las cualificaciones. Pues bien, se han establecido una serie de módulos en los diferentes niveles que se denominan *base* o *básicos*. Estos son:

- Comunicación.
- Expresión numérica y espacial
- Tecnologías de la información y comunicación
- Científico-tecnológico.

Sus objetivos son, por un lado, dotar a las personas que carecen de formación de base, de un nivel suficiente para garantizar que aborden con aprovechamiento la formación técnica de los diferentes niveles, y por otro, que su superación podrá tener efectos sustitutorios de la prueba de acceso para poder matricularse en el sistema educativo-formativo oficial. Finalmente, en su definición subyace la idea de una capacitación básica que recoge el Memorándum para una certificación europea.

También se están llevando a cabo varios proyectos relacionados con este tipo de capacidades, como por ejemplo:

- Se está realizando un seguimiento en proyectos similares de otros países para que las capacidades básicas que desde el País Vasco se han establecido sean transformadas en competencias básicas. Con esta nueva descripción se posibilita que su adquisición y, en consecuencia, su futura certificación sea posible por reconocimiento de aprendizajes informales.

24. Para ampliar el tema ver *Catálogo Modular Integrado de Formación asociado al Sistema de Cualificaciones*. Vitoria-Gasteiz. 2000

Sus objetivos son, por un lado, dotar a las personas que carecen de formación de base, de un nivel suficiente para garantizar que aborden con aprovechamiento la formación técnica de los diferentes niveles, y por otro, que su superación podrá tener efectos sustitutorios de la prueba de acceso para poder matricularse en el sistema educativo-formativo oficial

- Se está estudiando el tratamiento que deben tener los idiomas y su posible inclusión en el listado de capacidades básicas.

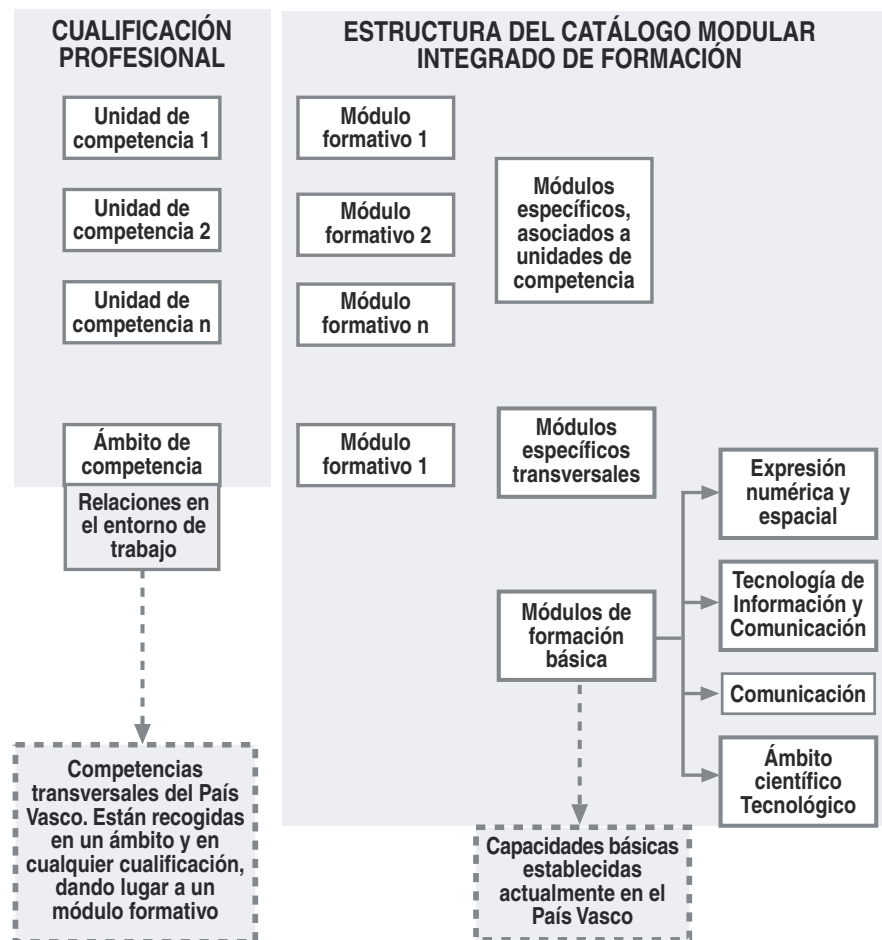
En definitiva, es notorio el esfuerzo que en el campo de las competencias transversales se ha realizado desde el País Vasco. Además de enfrentarse al problema, ha actuado de acuerdo con unas finalidades, estableciendo una serie de principios y obteniendo unos productos. En cualquier caso, queda trabajo por hacer. Entre otros, el propio acuerdo de la UE en este tema. Así, se tendrá que dar cuerpo al primer objetivo del Memorándum sobre el aprendizaje permanente (Identificar capacidades básicas). Todo parece indicar que será en la reunión de Barcelona (Primavera del 2002) donde se tomen las últimas decisiones. Ojalá nuestra modesta voz se pueda escuchar en los foros que a tal fin se establezcan.

Afortunadamente el País Vasco está en una excelente posición para agregar cuantas decisiones se tomen y de esta forma armonizar todos sus trabajos con los de los distintos países de la UE.

Es notorio el esfuerzo que en el campo de las competencias transversales se ha realizado desde el País Vasco. Además de enfrentarse al problema, ha actuado de acuerdo con unas finalidades, estableciendo una serie de principios y obteniendo unos productos

Gráfico 7

CUADRO RESUMEN



*3. Debate sobre las
competencias transversales:
algunos puntos críticos*

3. Debate sobre las competencias transversales: algunos puntos críticos

Se han señalado hasta el momento las razones que han fundamentado el desarrollo de las competencias transversales, su importancia y evolución. Sin embargo, hay también voces críticas que, tanto en los países que las han implementado como en otras áreas donde se encuentran en una fase de evolución inferior, introducen un debate centrado fundamentalmente en tres aspectos considerados básicos: la conceptualización, la adquisición de estas competencias y su evaluación.

3.1. EL PROBLEMA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN

Uno de los problemas principales a la hora de analizar las competencias transversales hace referencia a la conceptualización de las mismas, tal y como se ha señalado en el capítulo inicial de este Cuaderno.

En la medida que ya se ha ofrecido una panorámica sobre las diversas tendencias conceptuales y contenidos al respecto, únicamente se plantea esta cuestión que deberá ser objeto de investigaciones a fin de llegar a unos criterios mínimos comunes que posibiliten análisis comparados y homogéneos sobre las competencias transversales.

Para dejar patente esta disparidad de conceptos y desarrollos, se incluyen a continuación los diversos términos utilizados en algunos países de nuestro entorno más próximo:

Tanto en los países que las han implementado como en otras áreas donde se encuentran en una fase de evolución inferior, introducen un debate centrado fundamentalmente en tres aspectos considerados básicos: la conceptualización, la adquisición de estas competencias y su evaluación

PAÍS	DENOMINACIÓN
Estados Unidos	Necessary skills (competencias necesarias)
Canadá	Compétences essentielles (competencias esenciales)
Australia	Key-generic competences (competencias clave)
Reino Unido	Key-Core skills (competencias clave/nucleares)
Francia	Compétences Transversales/Comportementales
Italia	Sapere Essere (saber estar)
Alemania	SchiJsselqualifikationen (cualificaciones clave)
Dinamarca	Proces uafhaengige Kvalifikationer (cualificaciones independientes del proceso)
Portugal	Habilidades-Compétences chaves
Irlanda	Personal effectiveness (actitud auto-organizativa)
España	Cualificaciones/competencias transversales o clave
País Vasco	Competencias clave

3.2. EL PROBLEMA DE LA ADQUISICIÓN Y TRANSMISIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

La heterogeneidad de realidades englobadas bajo el término de competencias transversales hace que el debate sobre su adquisición y transmisión alcance niveles diversos según los enfoques:

- Por un lado, las competencias transversales en modelos como el implementado en el Reino Unido o Australia, donde estas competencias presentan un carácter más instrumental y excluyen la mayoría de atributos y valores personales, no presentando dificultades importantes en la impartición y adquisición de las mismas –y especialmente aquéllas relacionadas con el cálculo, la comunicación y la informática– precisamente porque se trata competencias ciertamente limitadas en su contenido.
- Por el contrario, frente a este enfoque más pragmático, las competencias transversales construidas en otros modelos –siguiendo líneas directrices desarrolladas en países como Estados Unidos o Canadá–, tienen un carácter más amplio y global e incluyen competencias básicas, atributos personales, valores y principios... En estos modelos, se plantea con más fuerza el argumento de la dificultad/imposibilidad de su enseñanza.

A pesar de ello, incluso en los modelos británico y australiano se ha registrado un significativo número de problemas aún en vías de resolución relacionados con la integración exitosa de las competencias transversales en las estrategias de aprendizaje y enseñanza, tanto en formación profesional como en la enseñanza y en el propio centro de trabajo.

A pesar de la heterogeneidad de realidades englobadas bajo el término de competencias transversales se ha registrado un significativo número de problemas aún en vías de resolución relacionados con la integración exitosa de las competencias transversales en las estrategias de aprendizaje y enseñanza, tanto en formación profesional como en la enseñanza y en el propio centro de trabajo

EJEMPLO DE ADQUISICIÓN DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL

En relación con la competencia “visión global de los problemas”, queremos hacer hincapié en dos tipos de estrategias que se corresponden con los dos momentos y operaciones implícitas en dicha competencia:

- Estrategias para identificar los componentes de un problema, y
- Estrategias para definir las relaciones entre esos componentes, de manera que quede diagnosticado el problema en sus términos precisos.

Es cierto que hay sujetos que presentan más habilidad para una u otra tarea, en función de los usos, costumbres y, sobre todo, aprendizaje vicario; sin embargo, la actuación de un sujeto sólo adquiere una cierta garantía cuando se llevan a cabo ambas operaciones, aunque nuestro nivel de consciencia no se percate de ello.

Decimos que en esta competencia influye en gran medida el aprendizaje vicario, de manera que en muchas ocasiones es el propio profesor y, sobre todo, el tipo de problemas y situaciones que maneja quien termina conformando y potenciando la “mentalidad” analítica o global del sujeto. El afán del profesor por proporcionar al alumno problemas y situaciones bien definidas, apoyadas en numerosos datos concretos, hechos particulares y procedimientos sucesivos hace perder con frecuencia la visión global de la situación o problema; en otras ocasiones la pretensión del profesor por ofrecer siempre al alumno situaciones y problemas bien identificados y estructurados termina desfavoreciendo la habilidad del sujeto para “ver” el problema.

Esto nos llevaría a otra serie de consideraciones, referidas al tipo de problemas y situaciones que normalmente presentamos al alumno; se trata más bien de situaciones y problemas algorítmicos y simples que requieren para su solución de una aplicación aritmética o algebraica, en cualquier caso una aplicación mecánica; algunos encuentran aquí la diferencia en el comportamiento entre un novato y un experto ante un mismo problema, pues aquél, acostumbrado a moverse en situaciones simples y algorítmicas, no termina de “ver” el problema.

Como métodos concretos para el fomento de esta competencia, señalamos los siguientes: análisis de casos, el juego de la planificación y el juego de roles; en todos ellos se trata de que el sujeto adquiera la visión global del problema e identifique las distintas perspectivas de análisis que puede presentar un problema.

Fuente: *Estrategias para la adquisición y desarrollo de competencias*. García del Dujo, A. Universidad de Salamanca

En el Reino Unido, una investigación del *National Skills Task Force* concluyó que “*todavía parece existir confusión sobre el mejor método para desarrollar las competencias transversales*” (NSTF 2000). En Australia, el análisis efectuado durante la fase piloto, destinada al desarrollo de las competencias transversales, destacó diversos problemas en la implementación de los paquetes formativos (Jasinski 1996, Downs 1997, Downs 2000).

Esta *impresión de problema* sin resolver late en los comentarios realizados por Delors y Draxler a los documentos elaborados por los expertos en el proyecto DeSeCo de la OCDE:

“...*los cuatro documentos confirman que lo que sabemos en relación a cómo se adquieren las competencias es mucho menos de lo que nos gustaría saber, y el desconocimiento sobre cómo pueden enseñarse es aún superior*” (OCDE, 1999).

Algunos estudios recientes, asimismo, apuntan la necesidad de establecer itinerarios formativos múltiples para el desarrollo de estas competencias teniendo en cuenta que nacen de culturas ocupaciona-

Algunos estudios recientes, asimismo, apuntan la necesidad de establecer itinerarios formativos múltiples para el desarrollo de estas competencias teniendo en cuenta que nacen de culturas ocupacionales o sectoriales diferentes

les o sectoriales diferentes. Esta realidad obliga a que en algunos itinerarios formativos las competencias transversales sean bastante más significativas que en otros (Mulcahy & James 2000, Penn 1999).

ALGUNAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN EL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

- **Resolución de problemas reales:** si al alumno se le plantean problemas de la vida real se le está motivando e introduciendo en nuevas dimensiones que permiten adquirir conocimientos. Los problemas no son necesariamente de carácter técnico, sino que pueden incluir componentes humanos y sociales. La resolución de problemas requiere que los estudiantes piensen, planteen dudas y busquen información. La adquisición de conocimiento se convierte así en un medio para conseguir un fin, más que en una meta para aprobar un examen.
- **Realización de trabajos:** los estudiantes se encuentran más implicados cuando trabajan en un proyecto, diseñan sus propios experimentos, tratan con problemas y reflexionan sobre su aprendizaje.
- **Clases teóricas:** las estrategias de enseñanza centradas en el alumno tienden a considerar las clases teóricas como horas de contacto entre el docente y los estudiantes. Se considera que parte de estas clases pueden ser aprovechadas para retroalimentar el proceso de aprendizaje, debatir de forma constructiva, etc.
- **Utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación:** cada vez existe un mayor número de paquetes de software que pueden ayudar a los estudiantes a ampliar y desafiar su comprensión, a través de autoevaluaciones. Así mismo, permiten el intercambio de experiencias y esfuerzos entre los propios estudiantes antes de consultar al docente para la resolución de dudas. Algunos sistemas han empleado las NTIC en la aplicación de los enfoques de “resolución de problemas”, y sus resultados han evidenciado su capacidad para fomentar el desarrollo de las competencias transversales.
- **Trabajo en equipo:** es una de las estrategias más utilizadas, dado que no sólo constituye una forma efectiva de aprendizaje, sino que tanto en el trabajo como en la vida familiar y social, la capacidad de trabajar en equipo es fundamental para la mayoría de las personas. Aunque es una forma eficaz de aprender, para el docente requiere combinar la enseñanza de competencias de proceso además de las de contenido de la materia/curso.

Expertos como Ryan (1997), Hager, Moy y Gonczi (1997), Jasinski (1996) y Downs (1997) han valorado la incidencia de las competencias transversales en la formación profesional y el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Así, Ryan concluye que las competencias transversales tienen el potencial de constituirse en un instrumento efectivo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Considera que se pueden extraer lecciones de gran interés, como por ejemplo: la incorporación de nuevas

técnicas de aprendizaje más activas, la presentación de contextos percibidos por el alumno como relevantes, la necesidad de reflexionar sobre los contenidos y sobre los procesos, y el fomento de las capacidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por su parte, Hager, Moy y Gonzci señalan la fuerte relación existente entre el desarrollo de las competencias transversales y:

- Los principios del aprendizaje de adultos.
- Las tecnologías avanzadas de enseñanza/formación.
- Los enfoques holísticos del aprendizaje.
- El aprendizaje basado en la resolución de problemas.
- La capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.
- El aprender el cómo y el por qué, y la exploración de nuevas situaciones (que pasaría si...) no limitándose a aprender sólo los hechos.
- La reflexión del alumno, la evaluación y articulación de experiencias de aprendizaje.
- Los enfoques activos y cooperativos basados en el alumno.
- La asunción de múltiples roles por parte del docente y del alumno.

Si bien todas estas reflexiones relacionan las competencias transversales con lo que puede considerarse como buenas prácticas de escuelas y centros formativos, también se registran algunos aspectos sobre los que se aconseja precaución en la implementación de los planes formativos:

- Downs (1997) señala que la sensibilización, comprensión, aplicación e integración de las competencias transversales resulta actualmente limitada entre el personal de los centros y organizaciones de formación profesional.
- Este autor también apunta que la percepción de las competencias transversales como meras buenas prácticas se está extendiendo, y parece resultar contraproducente. En este punto también coincide Jasinski (1996).
- Jasinski señala igualmente que si bien las prácticas de formación actuales incorporan las competencias transversales, tienden a hacerlo de forma incidental y ad hoc, y no sistemática y planificadamente.

Ambos autores concluyen, a partir de las variables e improvisadas prácticas observadas, que es necesario realizar un esfuerzo formativo superior.

Ryan considera que se pueden extraer lecciones de gran interés, como por ejemplo: la incorporación de nuevas técnicas de aprendizaje más activas, la presentación de contextos percibidos por el alumno como relevantes, la necesidad de reflexionar sobre los contenidos y sobre los procesos, y el fomento de las capacidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Muchos países han analizado la importancia de las estrategias formativas centradas en el alumno en el marco de la adquisición de las competencias transversales. Así, en el informe de Raizen (1994) para la OCDE, se destaca la fuerte presión a la que son sometidos los estudiantes para adquirir competencias cognitivas, metacognitivas, sociales, culturales y prácticas, lo que supone una nueva conceptualización de los currículos educativos/formativos y su impartición.

No obstante, existe un consenso entre los investigadores acerca de la repercusión que tiene la integración de las competencias transversales en los sistemas formativos/educativos, como factor desencadenante de los cambios pedagógicos y la aplicación de estrategias de aprendizaje activas.

3.3. EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN

Uno de los temas de debate más importantes a la hora de analizar las competencias transversales y su incorporación a los sistemas formativos, hace referencia a la evaluación de las mismas. Existe una creencia bastante extendida de que los profesores no serían capaces de valorar estas competencias, o no podrían hacerlo de forma fiable sin un nuevo y costoso sistema de evaluación.

El informe Mayer²⁵ (Australia, 1992) sugiere que estando las competencias, por su naturaleza, relacionadas con los resultados serían difíciles de evaluar otros aspectos de carácter más personal, problema reflejado en la afirmación de que las competencias sólo pueden contener aquellos aspectos que pueden ser desarrollados por la enseñanza y la formación, y que son susceptibles de ser evaluados de forma creíble.

Existe un consenso entre los investigadores acerca de la repercusión que tiene la integración de las competencias transversales en los sistemas formativos/educativos, como factor desencadenante de los cambios pedagógicos y la aplicación de estrategias de aprendizaje activas

HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Para evaluar las competencias transversales se emplean una variedad de herramientas, generalmente combinadas, y que incluyen tanto evaluaciones externas como auto-evaluaciones. Así por ejemplo:

Test de respuesta cerrada: los docentes emplean frecuentemente los tests de respuesta múltiple y/o verdadero/falso, para determinar el dominio de un estudiante sobre determinados conocimientos. Generalmente valorados por alguien distinto del propio candidato, pueden ser diseñados de forma que alcancen un alto nivel de validez y confianza. Asimismo, son susceptibles de valorar los conocimientos en algunas competencias como el trabajo en equipo o la comunicación.

25. Razón por la que las competencias transversales en este país recogen escasamente estos aspectos personales e interpersonales.

Test de respuesta abierta: en estos tests los candidatos deben elaborar sus propias respuestas. Se pueden utilizar también para valorar la precisión de los cálculos realizados por los alumnos, además de los resultados finales. La puntuación se efectúa bien de forma holística (se aplica un conjunto de criterios a toda la respuesta); o bien de forma análitica (se asigna una puntuación a cada criterio aplicado). Esta tipología de tests permite ilustrar el razonamiento de los candidatos, aspecto cada vez más apreciado por los empresarios que desean trabajadores capaces de aprender y resolver problemas.

Evaluación basada en el desarrollo de la actividad: considerada en muchas ocasiones como la “verdadera” evaluación, consiste en la valoración emitida por un observador de la actividad del candidato. Generalmente se aplican un conjunto de criterios de valoración para determinar la demostración de competencia del candidato. Este sistema supera las limitaciones de los anteriores, dado que se valora la aplicación en situación real/simulada de los conocimientos adquiridos.

Portafolios: la evaluación mediante portafolios tiene una larga tradición en algunas ocupaciones y con objetivos determinados (artistas, arquitectos...). Los portafolios se construyen generalmente a lo largo del tiempo, y proporcionan un medio para que los candidatos presenten evidencias físicas de la adquisición y utilización de una determinada competencia o conocimiento. Al igual que en el sistema anterior, la formación de los evaluadores es crítica en el proceso.

A continuación se incluyen tres ejemplos de dispositivos implementados a fin de llevar a cabo la evaluación de esta tipología de competencias.

3.3.1. Caso 1: Reino Unido

Algunos países, como el Reino Unido, tienen más avanzado el proceso evaluatorio de estas competencias, ya que aplican los criterios establecidos en su estructura de evaluación/certificación de las competencias profesionales, si bien han adaptado el sistema a las características específicas de las competencias transversales²⁶.

Para evaluar las competencias se utilizan una serie de tests escritos, aplicados por personal de tercera parte (externo), y los resultados se recopilan en un portafolio de evidencias verificado internamente y valorado también de forma externa. Para conseguir la certificación de estas competencias, los candidatos deben aprobar ambos componentes de la evaluación.

El portafolio del candidato consiste en un archivo o carpeta en la

26. Para llevar a cabo la adaptación, tras una primera fase de implementación de estas competencias, se inició un proyecto piloto que recogió información procedente de la aplicación de las competencias en 250 escuelas, institutos, centros de formación y empresas, a partir del cual se reformularon algunos aspectos de las competencias y se adaptaron los sistemas de evaluación.

El informe Mayer sugiere que estando las competencias, por su naturaleza, relacionadas con los resultados, su sólo pueden contener aquellos aspectos que pueden ser desarrollados por la enseñanza y la formación, y que son susceptibles de ser evaluados de forma creíble

que se encuentran recogidas y organizadas las pruebas para la evaluación de la competencia, con un índice en el que se señala dónde se han cubierto estas pruebas. La mayoría son documentos en papel, pero también pueden integrarse otros elementos como: vídeos, maquetas, fotografías o cualquier otra evidencia de lo que el candidato puede realizar.

Los tests externos pretenden corroborar las pruebas presentadas en los portafolios. En los niveles 1 y 2 los tests duran una hora, y se componen de ítems de respuesta cerrada que evalúan el conocimiento y la comprensión de los candidatos. En el nivel 3, los tests tienen una duración de 90 minutos, y las cuestiones combinan respuestas cerradas con otras más abiertas, enfatizando la capacidad del candidato para seleccionar y aplicar conocimientos, técnicas y comprensión en un abanico amplio de situaciones. No existen restricciones respecto al número de veces que un candidato puede presentarse a estos exámenes.

3.3.2. Caso 2: Estados Unidos

En Estados Unidos, aunque la evaluación de las competencias específicas está mucho más extendida que la evaluación de las competencias genéricas, y a pesar del debate sobre si el conocimiento y las competencias generales laborales pueden ser valoradas fuera del contexto de una ocupación específica, algunas organizaciones han desarrollado sistemas de evaluación que se aplican a la mayoría de las competencias transversales.

Algunas de estas organizaciones, como la ACT (anteriormente *American College Testing*), han establecido una serie de tests que evalúan competencias transversales susceptibles de ser aplicadas en una variedad de contextos laborales. También se han creado bancos de ítems, como el *SCANS Compendium III*, que incluye cerca de 800 ítems cognitivos y afectivos que cubren un total de ocho áreas.

Otras, como el Estado de Michigan han desarrollado un Portafolio de Competencias de Empleabilidad, que permite a los estudiantes documentar su empleabilidad recopilando la información que consideran más relevante para ello. El sistema incluye la posibilidad de asignar unos criterios de valoración a los diferentes contenidos del Portafolio.

En este mismo sentido, la Comisión para las Competencias Necesarias (SCANS) apoya el establecimiento de un nuevo sistema de evaluación a nivel nacional, que incorpore nuevas técnicas de valoración del rendimiento, logre superar los tests tradicionales, y permita relacionar la evaluación con los objetivos del aprendizaje.

En Estados Unidos, algunas organizaciones han desarrollado sistemas de evaluación que se aplican a la mayoría de las competencias transversales

Este sistema nacional deberá integrar la evaluación del saber-hacer contenida en las SCANS con otros resultados académicos igualmente importantes. El sistema incluirá un resumen informativo que contenga, para cada alumno, información sobre las acciones formativas en las que ha participado, los proyectos finalizados y los niveles obtenidos en cada competencia, consiguiendo, cuando así se establezca, un certificado (denominado *Certificate of Initial Mastery –CIM–*), que recoja una declaración de competencia universalmente reconocida.

3.3.3. Caso 3: Australia

En Australia se han llevado a cabo diversos proyectos de carácter experimental con el fin de abordar este problema. Así, McCurry (1997) ha desarrollado y testado un programa para evaluar las competencias clave de Mayer, que podría ser aplicado a otras competencias genéricas, incluidas las que implican atributos personales e interpersonales. El proyecto está basado en dos afirmaciones básicas: *a) los profesores pueden hacer juicios globales sobre el nivel de sus alumnos en competencias genéricas sin establecer para ello tareas específicas; y b) las evaluaciones de los profesores en estas competencias son de carácter general, más que específicas de una materia concreta.*

En el proyecto han participado un total de 110 profesores de 10 escuelas en diferentes estados australianos. Se solicitó a los profesores las valoraciones globales de un catálogo de ocho competencias para 629 alumnos del 11º curso.

Con el fin de establecer un estándar sobre el rendimiento de los estudiantes respecto a una competencia determinada, se identificaron una serie de descriptores que permitieran realizar el mapa de cada competencia. Por ejemplo, los descriptores desarrollados para la competencia: *recoger, analizar y organizar información*, son:

- Comprender e interpretar ideas e información.
- Analizar y evaluar ideas e información.
- Sintetizar y desarrollar ideas e información.

Cada una de estas facetas/descriptores identifica un aspecto diferente de la competencia, y podría describir un punto fuerte específico de la persona evaluada, sin pretender en ningún caso que tuvieran un orden jerárquico.

En este proceso, algunas competencias dieron lugar a debates más amplios. Así por ejemplo, se ha abierto un debate en torno a la competencia resolución de problemas dado que se considera excesivamente general, hasta tal punto que podría perder su sentido: ¿capaci-

En Australia se han llevado a cabo diversos proyectos de carácter experimental con el fin de abordar este problema. Así, McCurry (1997) ha desarrollado y testado un programa para evaluar las competencias clave de Mayer, que podría ser aplicado a otras competencias genéricas, incluidas las que implican atributos personales e interpersonales

dad para resolver qué problemas? Sin embargo, al considerar que estas competencias implican actitudes, además de conocimientos y habilidades, la visión de la competencia encuentra un nuevo significado más complejo. El enfoque actitudinal de esta competencia se refleja en sus descriptores:

- Demostrar persistencia y enfoque
- Demostrar independencia y responsabilidad
- Demostrar iniciativa y creatividad

Los docentes se han implicado activamente en la elaboración y evaluación de los descriptores, y han llegado a reordenar las competencias transversales en un continuum, desde las más cognitivas a las más actitudinales.

Una vez definido el modelo, se solicitó a los docentes su colaboración para emitir juicios sobre los estudiantes; juicios que no debían estar basados en tareas específicas o comportamientos puntuales, sino que recogieran las impresiones generales de los estudiantes. Para ello se utilizaron tres niveles: nivel básico, nivel medio y nivel elevado, y se elaboraron descriptores de nivel, desglosados en códigos específicos que permitieron a los docentes realizar sus evaluaciones en una escala de ocho valores.

En cada escuela se designó un evaluador general que aglutinaba las valoraciones de los docentes. De este modo se obtenía una evaluación individual de cada estudiante.

Los resultados finales del proyecto demostraron que se consiguió un acuerdo sustancial en relación con la escala establecida. En general, cerca del 90% de los casos registraron valoraciones de los docentes para cada alumno que diferían un máximo de dos puntos. A modo de conclusión, los investigadores estimaron que, a pesar de la necesidad de realizar una investigación más completa y de ajustar los procesos, se pueden realizar evaluaciones de estas competencias; y que estos proyectos pueden ayudar a los centros educativos a dar una mayor importancia a las competencias transversales de carácter personal y relacional.

3.4. ORIENTACIONES DE CARA AL FUTURO

El desarrollo de las competencias transversales precisa una serie de intervenciones de cara a su difusión y transferencia en la sociedad. A pesar de los problemas encontrados, parece pertinente identificar algunas actividades tendentes a promover e insertar estas competencias en los sistemas formativos y en las organizaciones.

A la luz de la problemática existente en cuanto a la disparidad de conceptos y desarrollos en torno a las competencias transversales, sería necesario consensuar, a escala internacional o por lo menos europea, unos mínimos homogéneos que posibiliten estudios comparados entre los países miembros o, por lo menos, permitan realizar estadísticas al respecto basadas en unas pautas estándares

- En primer lugar, se considera necesario promover el I+D centrado en las competencias transversales en aras a conocer con mayor profundidad la situación actual y las visiones existentes desde diversas perspectivas (centros de formación, empresas, universidades, sindicatos, asociaciones profesionales, etc.). Para ello, las entidades responsables deberían dedicar esfuerzos económicos para apoyar este tipo de investigaciones.
- En este sentido, y a la luz de la problemática existente en cuanto a la disparidad de conceptos y desarrollos, sería necesario consensuar, a escala internacional o, por lo menos, europea, unos mínimos homogéneos que posibiliten estudios comparados entre los países miembros o por lo menos permitan realizar estadísticas al respecto basadas en unas pautas estándares.
- Como apoyo al desarrollo e implementación de estas competencias sería conveniente el fomentar proyectos dirigidos al diseño y la construcción de herramientas telemáticas que permitan su gestión al interior de las organizaciones. A pesar de las experiencias existentes en este sentido, son poco conocidas y no se han difundido con la suficiente energía.
- Complementando estas intervenciones también se debería realizar evaluaciones de aquellas experiencias ya implantadas de cara a identificar sus ventajas e inconvenientes, los procesos de gestación y desarrollo, etc. Con los resultados obtenidos en estas evaluaciones se podrían elaborar guías/manuales metodológicos que ayudaran a su aplicación en otras entidades.
- Una de las vertientes de interés de cara al futuro es la necesaria promoción de las competencias transversales así como el intercambio de buenas prácticas entre las instituciones/organizaciones que hayan aplicado internamente este tipo de capacidades.
- Por último, señalar la innovación que han introducido las competencias transversales en los centros formativos dado que requieren unas metodologías didácticas más dinámicas y activas. Teniendo en cuenta que la adquisición de estas competencias supone implementar técnicas más novedosas sería necesario profundizar en esta vertiente, de forma que se

Como apoyo al desarrollo e implementación de estas competencias sería conveniente el fomentar proyectos dirigidos al diseño y la construcción de herramientas telemáticas que permitan su gestión al interior de las organizaciones. A pesar de las experiencias existentes en este sentido, son poco conocidas y no se han difundido con la suficiente energía

conozcan las mejores vías para acceder a los conocimientos teóricos y prácticos de las mismas.

En cualquier caso, están proliferando las investigaciones que pretenden analizar las competencias transversales desde diversas perspectivas, hecho que posibilitará, en la medida que se haga una transferencia de los resultados obtenidos a todas las organizaciones y personas que trabajen en estos ámbitos, el desarrollo de las mismas en entornos heterogéneos.

· **Por último señalar la**
· **innovación que han**
· **introducido las**
· **competencias**
· **transversales en los**
· **centros formativos**
· **dado que requieren**
· **unas metodologías**
· **didácticas más**
· **dinámicas y activas**

*4. Orientaciones para la gestión
de las competencias transversales
en las organizaciones*

4. Orientaciones para la gestión de las competencias transversales en las organizaciones

Actualmente, los sistemas para la gestión de las competencias en las organizaciones posibilitan la evaluación y la valorización de las capacidades de los trabajadores y trabajadoras, y el desarrollo de nuevas competencias que permitan el crecimiento profesional y personal de los recursos humanos.

Como se ha señalado anteriormente, se pueden diferenciar dos tipos de competencias, aquéllas de carácter más técnico, y las que en este Cuaderno se han identificado como transversales. Los sistemas de gestión de las competencias se han centrado principalmente en la evaluación y desarrollo de éstas primeras, relegando a un plano inferior a las segundas, sobre todo ante la dificultad de medición, valorización y evaluación de las mismas. No obstante, la importancia que está adquiriendo el conjunto de conocimientos, capacidades personales y cualidades profesionales transversales en la consecución de los objetivos

de la organización, obliga a dedicarles un espacio específico a su identificación, análisis y valoración.

La gestión de las competencias posibilita organizar y planificar todas aquellas actividades que afectan a las personas dentro de la organización, es decir: planificación, selección de recursos humanos, asignación y adecuación de los puestos, evaluación de las competencias, establecimiento de los planes de formación y desarrollo, identificación de sistemas retributivos adecuados, etc. Por ello, es necesario incorporar la valoración de las competencias transversales teniendo en cuenta su importancia en la construcción de un clima laboral colaborativo tendente a una actividad más eficaz y eficiente de las personas.

En este capítulo se ofrecen algunas orientaciones para la construcción de un catálogo específico de las competencias transversales de la organización. Se trata,

en todo caso, de un apunte que debe ser adaptado a la cultura de cada organización que lo implemente ya que las especificidades de las competencias transversales dependen, en gran medida, de los objetivos y las estrategias de la empresa, los recursos humanos existentes y sus planes de desarrollo personal y profesional, sus motivaciones, etc.²⁶

En todo caso matizar que, de la amplia relación de competencias transversales existente (ver capítulos iniciales), únicamente se han seleccionado aquí algunas de ellas que se consideran características de toda organización como: comunicación verbal, resolución de problemas, trabajo en equipo y planificación y organización del trabajo.

El objetivo no es tanto agotar en estas páginas la identificación y valorización de estas competencias sino todo lo contrario, ofrecer unas pautas metodológicas para ello y abrir la reflexión a los interesados sobre la importancia que su desarrollo va a ir adquiriendo en las organizaciones en los próximos años.

26. Al respecto consultar el Cuaderno de Trabajo nº 34 *Construyendo la cultura del conocimiento en las personas y las organizaciones*, dentro de esta misma colección.

4.1. CONSTRUIR EL MAPA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

A la hora de elaborar el catálogo de competencias transversales de la organización se considera pertinente el llevar a cabo una serie de intervenciones en las que participen activamente los diferentes actores de la misma, de forma que presente un carácter consensuado. De un modo aproximativo, se identifican a continuación las fases de trabajo a partir de las cuales se puede disponer de un mapa de las competencias transversales.

Fase Inicial: Análisis del contexto organizacional

La finalidad se centra en el estudio en profundidad de la

misión y visión de la organización, así como de las estrategias definidas de cara al futuro y la propia cultura organizacional que impregna todos los procesos. En esta etapa, la identificación de los valores corporativos va a resultar imprescindible de cara a saber qué se desea y de qué forma llevarlo a la práctica.

Segunda Fase: Aproximación a las competencias transversales

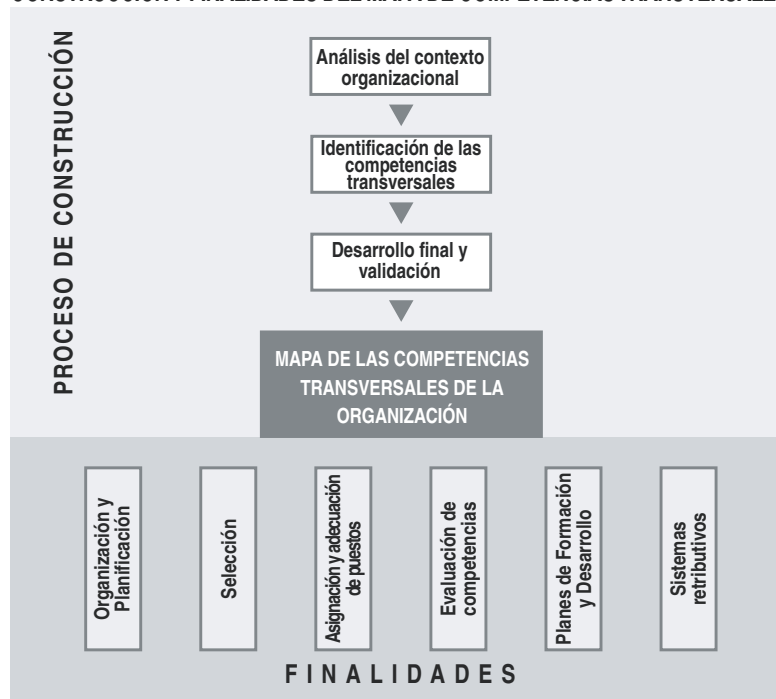
A partir de la cultura y los valores organizacionales identificados en la primera etapa, se trata en este momento de crear una primera aproximación a las

competencias necesarias acordes a esa cultura. Resulta vital un trabajo conjunto con la dirección y, sobre todo, que ésta tenga una posición activa en el proceso. Como resultado de esta fase, se dispondrá de una relación inicial de las competencias transversales de la organización.

Tercera Fase: Desarrollo final y Validación

Teniendo como base la relación inicial elaborada, se realizará una prospección interna en la organización con el objetivo de validar y depurar los contenidos de las competencias. Para ello se trabajará activamente con personal integrante de todos y cada uno de los departamentos de la organización. En esta etapa también se identificarán las dimensiones dentro de cada competencia así como los niveles competenciales, es decir, la desagregación de cada una de las competencias transversales según su nivel de complejidad (normalmente, cada una de las competencias presentará un total de 4 a 7 niveles de complejidad), y se definirán cada uno de estos niveles. Finalmente se asignarán estas competencias y sus niveles a cada uno de los puestos de trabajo y departamentos.

Gráfico 8
CONSTRUCCIÓN Y FINALIDADES DEL MAPA DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES



Ejemplo 1

DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL

Identificación de la Competencia	Definición de la competencia
Competencia transversal 1 COMUNICACIÓN VERBAL	<p>Expresar de forma clara y comprensible ante otras personas (colaboradores, superiores, clientes,...) reflexiones, opiniones, o ideas a través del discurso hablado. Para ello la persona deberá utilizar los mensajes adecuados teniendo en cuenta los objetivos a obtener y los interlocutores a quienes se dirige. El ejercicio de esta competencia está muy relacionado, además de la información a transmitir, con la forma y el momento de llevarlo a efecto. En general para llevar a cabo una comunicación verbal eficaz se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar adecuadamente la información que va a exponerse • Utilizar un lenguaje adaptado al perfil del interlocutor o grupo de interlocutores • Expresarse con claridad y precisión • Captar la atención del interlocutor...
Competencia transversal 2 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Definición...
Competencia transversal 3 TRABAJO EN EQUIPO	Definición...

De esta forma se dispondrá de un mapa de competencias, consensuadas por todos los miembros, que recoja:

- **El conjunto de las competencias transversales de la organización**, basadas en la cultura de la misma, y su definición. El número de competencias transversales a

construir difiere considerablemente de una organización a otra, por ello, es difícil establecer un estándar común.

- **Las dimensiones de cada competencia**, es decir, la desagregación de ámbitos de actividad dentro de una competencia. Estas dimen-

siones permiten visualizar el contexto en el que se desarrolla la actividad.

Así por ejemplo, tomando el caso de la competencia transversal *comunicación verbal*, podríamos establecer varias dimensiones como: ejercicio de la comunicación, contenido de la información,

Ejemplo 2

IDENTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL

Identificación de la competencia	Dimensiones de la Competencia
Competencia Transversal 1 COMUNICACIÓN VERBAL	<p><i>Dimensión 1</i> Nivel y complejidad del ejercicio de la comunicación</p> <p><i>Dimensión 2</i> Nivel y complejidad de la información</p> <p><i>Dimensión 3</i> Nivel y complejidad del contexto en el cual se desarrolla la comunicación</p> <p><i>Dimensión 4</i> Nivel de riesgo del fracaso</p> <p><i>Dimensión 5</i> ...</p>
Competencia Transversal 2 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<p>Dimensión 1 ...</p>

Ejemplo 3

IDENTIFICACIÓN DE LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

Competencia Transversal 1: COMUNICACIÓN VERBAL	
Dimensión A: Nivel y complejidad del ejercicio de la comunicación	
Niveles de responsabilidad	Evidencias de desempeño
<p>Nivel A.1: Exigencias limitadas en comunicación- interacciones sociales básicas en el ámbito de trabajo</p>	<p><i>Evidencia 1</i> Responde a preguntas habituales</p> <p><i>Evidencia 2</i> Obtiene información y datos específicos para su actividad</p> <p><i>Evidencia 3</i> Comunica directrices simples</p> <p><i>Evidencia 4</i> Coordina su trabajo con una o dos personas</p> <p><i>Evidencia 5</i> ...</p>
<p>Nivel A.2: Exigencias moderadas en comunicación verbal</p>	<p>Evidencia 1 ...</p>
<p>Nivel A.3: ...</p>	<p>- ...</p>

contexto en el que se desarrolla la comunicación, etc.

- **Los niveles de responsabilidad/complejidad** para cada una de las competencias transversales (y de cada dimensión), identificados y definidos. También resulta de interés establecer evidencias de desempeño de cada uno de estos niveles, es decir, rasgos de actividad que posibilitan evaluar una actuación, tal y como se detalla en estas páginas.

- **Una matriz que presente los departamentos y/o los puestos de trabajo** de la organización y la asignación de las competencias correspondientes (ver Ejemplo 4, en la página siguiente).

Respecto a la metodología para la implementación de este proceso de gestión, se considera conveniente la participación de todos los integrantes de la organización de cara a obtener unos resultados consensuados que posibiliten una mejora, en su caso, de la situación actual. Por otro lado, es preciso combinar técnicas de trabajo individuales y grupales para contrastar opiniones y perspectivas diversas, entre las cuales cabe citar:

- **Entrevistas individuales con los diferentes niveles de la empresa** (trabajadores, mandos intermedios, dirección), incluso consultas con clientes externos.

- **Grupos de trabajo homogéneos**, es decir, compuestos por personas que pertenecen a un mismo nivel (por ejemplo, grupo de operarios, grupo de conductores, grupo de administrativos).

- **Grupos transversales**, donde intervengan trabajadores de diversos niveles de la organización, etc., u otras técnicas que se consideren de interés teniendo en cuenta la cultura organizacional y las formas de proceder de la entidad.

Asimismo, es posible aplicar técnicas estadísticas de carácter cuantitativo, como las encuestas de opinión o validación, a fin de que el conjunto de la plantilla de la organización pueda

Ejemplo 4

MATRIZ DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL

COMPETENCIA TRANSVERSAL: COMUNICACIÓN VERBAL					
Dimensiones	Niveles de responsabilidad	C o l e c t i v o s			
		Operarios	Mandos Intermedios	Técnicos	Dirección
Dimensión A: Nivel y complejidad del ejercicio de la comunicación	Nivel A.1				
	Nivel A.2				
	Nivel A.3				
	Nivel A.4				
Dimensión B: Nivel y complejidad de la información	Nivel B.1				
	Nivel B.2				
	Nivel B.3				
	Nivel B.4				
Dimensión C: Nivel y complejidad del contexto en el que se desarrolla la comunicación	Nivel C.1				
	Nivel C.2				
	Nivel C.3				
	Nivel C.4				
Dimensión D: Nivel del riesgo de fracaso	Nivel D.1				
	Nivel D.2				
	Nivel D.3				
	Nivel D.4				

expresar su parecer. No obstante, tal y como se ha señalado, para la buena marcha del proyecto se considera imprescindible la implicación de la alta dirección y la participación activa de todos los integrantes de la organización. Para ello, el marketing interno (venta del proyecto a los potenciales participantes) deberá aplicarse a lo largo de todo el proceso.

Las orientaciones metodológicas que se han apuntado tienen interés principalmente para aquellas personas con puestos técnicos y de dirección en las áreas de recursos humanos, pero también para

todos aquellos trabajadores y trabajadoras que colaboran en actividades como:

- Selección y contratación de personal.
- Diagnóstico de necesidades de formación.
- Planificación y desarrollo de planes de formación continua en las empresas.

• Elaboración de programas de estudio en centros de formación.

- Evaluación de puestos de trabajo.
- Comunicación en la organización.
- Planificación de los recursos humanos.
- Orientación profesional.

4.2. SIMULACIÓN DE UN MAPA DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: EJERCICIO PRÁCTICO

Con la finalidad de orientar con una mayor precisión a los usuarios de este Cuaderno que deseen trabajar en la identificación de las competencias transver-

sales de su organización, se incluye en este apartado un ejemplo práctico que puede servir de referente metodológico y ayuda al proceso de su construcción. Únicamen-

te se apuntan las etapas más significativas en la consecución del mapa de las competencias y, especialmente, las actividades y pautas para el desarrollo de las mismas (definición, dimensiones, niveles, evidencias de desempeño).

Para la presentación del ejemplo se han seleccionado

cuatro competencias transversales muy comunes en la mayor parte de las organizaciones: comunicación verbal, resolución de problemas, trabajo en equipo, y planificación y organización del trabajo, si bien este ejercicio debería aplicarse a todas las competencias que pueda identificar cada organización.

4.2.1. Definición y Dimensiones de las Competencias Transversales

En primer lugar, se ha elaborado un ejemplo con la descripción de cada una de las competencias transversales seleccionadas y se ha procedido a describir las dimensiones correspondientes. Como se ha señalado, se trata de una pauta que debe adecuarse a las características de la organización:

Ejemplo 5

DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DE LA CT: COMUNICACIÓN VERBAL

Competencia Transversal: COMUNICACIÓN VERBAL	
DEFINICIÓN	DIMENSIONES
<p>Expresar de forma clara y comprensible ante otras personas (colaboradores, superiores, clientes,...) reflexiones, opiniones, o ideas a través del discurso hablado. Para ello la persona deberá utilizar los mensajes adecuados teniendo en cuenta los objetivos a obtener y los interlocutores a quienes se dirige. El ejercicio de esta competencia está muy relacionado, además de la información a transmitir, con la forma y el momento de llevarlo a efecto. En general para llevar a cabo una comunicación verbal eficaz se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar adecuadamente la información que va a exponerse • Utilizar un lenguaje adaptado al perfil del interlocutor o grupo de interlocutores • Expresarse con claridad y precisión • Captar la atención del interlocutor • ... 	<ul style="list-style-type: none"> A. Nivel y complejidad del ejercicio de la comunicación B. Nivel y complejidad de la información C. Nivel y complejidad del contexto en el cual se desarrolla la comunicación D. Nivel de riesgo de fracaso E. ...

Ejemplo 6

DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DE LA CT: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Competencia Transversal: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
DEFINICIÓN	DIMENSIONES
<p>Ofrecer soluciones a problemas diagnosticados en la organización aplicando las medidas y/o actuaciones correctoras oportunas, teniendo en cuenta el coste de las mismas. Parte importante de esta competencia está relacionada con la agilidad en la resolución del problema y la iniciativa y creatividad en la respuesta. Evidentemente, la persona deberá resolver los problemas que entren dentro de su campo de acción en la organización. Para la aplicación eficaz de esta competencia es preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopilar toda la información necesaria a fin de adoptar una solución inmediata • Organizar los recursos necesarios (humanos y materiales) en el menor tiempo posible • Ofrecer la mejor solución posible teniendo en cuenta el coste de la misma • ... 	<ul style="list-style-type: none"> A. Complejidad en la determinación del problema B. Complejidad para establecer las medidas a adoptar para su resolución C. Complejidad relativa a la evaluación de la solución D. ...

Ejemplo 7

DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DE LA CT: TRABAJO EN EQUIPO

Competencia Transversal: TRABAJO EN EQUIPO	
DEFINICIÓN	DIMENSIONES
<p>Trabajar con otras personas (compañeros, supervisores, subordinados) en la ejecución de las tareas, cooperando con ellos y manifestando la suficiente disciplina personal para conseguir individualmente los objetivos establecidos. El ejercicio de esta competencia se manifiesta así tanto en el trabajo en solitario, proporcionando al resto la información o los productos necesarios, en el trabajo independiente pero coordinado, en el trabajo con un compañero o un auxiliar, y en las tareas desarrolladas como miembro de un equipo. Para ello se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en discusiones sobre mejoras en los métodos de trabajo o en los productos • Supervisar el rendimiento propio, y el de los demás • Enseñar a otros trabajadores cómo ejecutar ciertas tareas, colaborar con ellos • Orientar a los nuevos trabajadores • Asignar tareas a otros empleados • ... 	<p>A. Distribución de actividades y responsabilidades</p> <p>B. Desarrollo del trabajo en función de los objetivos establecidos</p> <p>C. Seguimiento del trabajo en equipo y propuestas de mejora</p> <p>D. ...</p>

Ejemplo 8

DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DE LA CT: PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Competencia Transversal: PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	
DEFINICIÓN	DIMENSIONES
<p>Establecer, con criterios de eficacia y eficiencia, los objetivos y prioridades necesarias teniendo en cuenta las acciones a llevar a cabo, el tiempo estimado para abarcarlas y los recursos pertinentes. Esta competencia incluye tanto la autoorganización de las propias actuaciones, como las de otros. La visión de conjunto de la organización se considera también necesaria sobre todo a partir de ciertos niveles de responsabilidad. Esta competencia conlleva realizar adecuadamente actividades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir eficazmente los recursos humanos y técnicos teniendo en cuenta los plazos • Establecer las prioridades en las actividades y conocer las necesidades de otros departamentos (en recursos...) • Prever sistemas de coordinación de actuaciones entre departamentos y personas • Distribuir objetivos entre los colaboradores • ... 	<p>A. Identificación de los objetivos</p> <p>B. Orden de ejecución de las funciones (establecido o gestionable por la persona)</p> <p>C. Seguimiento de la planificación y evaluación de los resultados</p> <p>D. ...</p>

4.2.2. Niveles de Responsabilidad/Complejidad y Evidencias de Desempeño

Una vez definidas las competencias transversales y sus dimensiones, se procederá a identificar los niveles de responsabilidad de cada una de éstas así como una serie de

evidencias de desempeño que pueden servir al usuario de referente para evaluar el contenido de la actividad a desarrollar por la persona.

Con la finalidad de orientar en el proceso de reflexión e identificación de los niveles

y evidencias de desempeño, se presenta al final de este capítulo una serie de Fichas de Trabajo con ejemplos prácticos de las competencias seleccionadas como clave. Estas Fichas incluyen la siguiente información:

Denominación de la Competencia Transversal	Fichas de Trabajo asociadas	Resultados
Comunicación verbal	Ficha de Trabajo 1a	4 niveles y 23 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 1b	4 niveles y 14 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 1c	4 niveles y 27 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 1d	4 niveles y 16 evidencias de desempeño
Resolución de problemas	Ficha de Trabajo 2a	4 niveles y 16 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 2b	4 niveles y 21 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 2c	4 niveles y 24 evidencias de desempeño
Trabajo en equipo	Ficha de Trabajo 3a	4 niveles y 17 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 3b	4 niveles y 23 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 3c	4 niveles y 17 evidencias de desempeño
Planificación y organización del trabajo	Ficha de Trabajo 4a	4 niveles y 15 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 4b	4 niveles y 20 evidencias de desempeño
	Ficha de Trabajo 4c	4 niveles y 15 evidencias de desempeño

Competencia Transversal: COMUNICACIÓN VERBAL	
Dimensión A: Nivel y complejidad del ejercicio de la comunicación	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
Nivel A.1: Aplicación mínima: Interacción social básica en el ámbito laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a preguntas habituales <input type="checkbox"/> • Obtiene información y datos específicos sencillos para su actividad <input type="checkbox"/> • Comunica directrices simples <input type="checkbox"/> • Coordina su trabajo con una o dos personas <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel A.2: Aplicación moderada	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambia datos con sus colaboradores <input type="checkbox"/> • Obtiene información de fuentes diversas (internas/externas) <input type="checkbox"/> • Aplica o transmite directrices detalladas que comportan varias fases <input type="checkbox"/> • Realiza recepciones (clientes, colaboradores, etc.) <input type="checkbox"/> • Resuelve quejas o conflictos menores <input type="checkbox"/> • Coordina su trabajo con varias personas <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel A.3: ...	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/>
VALORACIÓN GENERAL DE LA DIMENSIÓN:	

Para la utilización de estas Fichas, será preciso realizar una primera evaluación/ identificación de cada una de las evidencias de desempeño, empleándolas a modo de lista de cotejo. A partir de la segunda columna (evaluación/identificación), el responsable de la organización irá señalando aquellas evidencias necesarias actualmente y las precisas de cara al futuro, haciendo una valoración de cada una de las dimensiones de forma parcial, y una valoración general del conjunto de la competencia transversal.

4.2.3. Valorar y Evaluar las Competencias Transversales

Una de las tareas más importantes en la construcción del mapa de las competencias transversales, principalmente por la dedicación en términos de tiempo que implica, hace referencia a la identificación y consenso respecto a cuáles son las competencias de la organización.

Sin embargo, superada esta etapa, es preciso aplicar este catálogo a cada uno de los puestos de trabajo o áreas/departamentos definidos en el organigrama funcional, de forma que se conozca qué nivel de responsabilidad y de conocimientos son necesarios a la hora de llevar a cabo una actividad.

Como se ha señalado en capítulos precedentes, la valoración y evaluación de las competencias transversales resulta difícil de implementar dados los problemas existentes a la hora de establecer criterios o referentes que permitan su detección en el comportamiento de la persona. No obstante, ante la importancia de conocer qué competencias tiene la organización y sus miembros (trabajadores), se incluyen a continuación algunas orientaciones y consideraciones de interés para aquellas personas que vayan a implementar/construir un método de evaluación de las competencias transversales:

1. La valoración de estas competencias va adquiriendo una mayor relevancia debido a tres factores fundamentalmente²⁷:

- La evolución de las situaciones profesionales: estas competencias emergen en la mayor parte de las ocupaciones, actividades y ámbitos en los cuales la relación con el cliente se torna en aspecto central, es decir, casi todos los empleos.
- La necesidad de trabajar cada vez con mayor fre-

cuencia en colaboración con otros, en red, sobre todo para el intercambio de información, documentos, proyectos conjuntos, etc.

- La emergencia de nuevas ocupaciones con una alta presencia de estas competencias como pueden ser aquellas relacionadas, por ejemplo, con la ayuda a domicilio.

Por ello, la necesidad de diseñar y construir instrumentos que permitan su detección y evaluación.

2. Las competencias transversales deben ser evaluadas desde cuatro puntos de vista:

- En relación a la acción: estas competencias se generan, desarrollan y actualizan en el marco de la actividad diaria, a través de la realización de las funciones, de la producción, por ello deberán ser evaluadas en ese mismo ámbito.
- En relación al contexto: una persona es competente en una situación determinada para resolver un problema específico y no de forma general.
- En las formas de interrelación con el cliente.
- En las formas de cooperación en el seno del equipo de trabajo.

27. Bellier, S.: *Compétence Comportementale: appellation non contrôlée*.

3. El método de evaluación a implementar en una organización debe estar construido por los propios integrantes de la misma o, por lo menos, deben de participar activamente en el proceso de construcción metodológica en caso de que lo lidere una entidad externa (consultoría u otros.). Este aspecto es importante dado que esa metodología debe estar lo más adaptada posible a las características de la empresa, y no trasladar directamente modelos estándares que obvian los objetivos y cultura de la organización, el modelo empresarial o las relaciones interpersonales. El éxito de la metodología depende, en gran medida, de la colaboración de los diferentes grupos integrantes de la organización, y del consenso en el modelo a implementar.

4. Desde el punto de vista metodológico, uno de los temas más complicados tiene relación con los ámbitos de evaluación, es decir, las variables que se deben aplicar para saber si una persona es competente o no, si la organización debe disponer de nuevas competencias transversales, etc. En todo caso, dada la relevancia de la cuestión, en estas páginas se han ido proponiendo aspectos que pueden ayudar en su consecución.

5. Asimismo, es importante imbricar el proceso de diagnóstico y de evaluación de las competencias transversales en el conjunto estratégico empresarial y, sobre todo, en el proceso establecido de cara a desarrollar profesionalmente a los trabajadores y trabajadoras.

6. Una de las cuestiones clave en la implementación del proceso de evaluación se centra en las personas responsables de la misma. Estas personas deberán disponer de las competencias profesionales adecuadas con la finalidad de aplicar el sistema de evaluación utilizado con criterios de eficacia y eficiencia, objetividad en la valoración, conocimiento amplio de la empresa y sus estrategias entre otros.

El perfil profesional de estos responsables debe permitir el planteamiento de soluciones, orientaciones y propuestas una vez identificada la situación actual de la organización y de los trabajadores de cara a promover y desarrollar las competencias transversales.

7. Otra cuestión de interés está relacionada con las diversas vertientes sobre las cuales cabe aplicar el sistema de evaluación, así por ejemplo:

- De forma individual, es decir valorar las capacidades de cada uno de los trabajadores.
- En grupos (áreas, departamentos, estableciendo diferencias entre personal antiguo y personal recién incorporado), por ejemplo, valorando las competencias transversales de los administrativos o del equipo directivo.
- De forma general, es decir, plantear una evaluación conjunta a través de la cual se identifiquen las competencias transversales de toda la organización.

8. Con el objetivo de que la valoración final sea lo más completa y compartida posible, será necesario combinar técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de información. Estos datos pueden recopilarse utilizando vías diversas, como por ejemplo:

- Test de conocimientos.
- Escalas de valoración.
- Grupos de trabajo.
- Entrevistas al candidato y a sus compañeros, superiores.
- Chequeos a clientes.
- ...

Todas estas cuestiones se detallan en los párrafos siguientes.

9. A partir de todas las informaciones, se elaborarán una serie de productos finales, cuyos contenidos deben actualizarse permanentemente, y que darían lugar a:

- Mapa de Competencias Transversales de la Organización.
- Portafolio de evidencias de áreas funcionales/ departamentos.
- Portafolio de evidencias del trabajador.
- ...

10. Finalmente señalar la importancia de que todos los miembros de la organización estén informados de la implementación del sistema de evaluación, el proceso de trabajo que conlleva y los resultados a obtener (portafolio).

Cerrando este apartado, y de un modo orientativo, se incluyen a continuación algunas referencias en torno a posibles alternativas para el chequeo de las competencias transversales de la plantilla de la organización. Como se ha citado anteriormente, son pautas que deben ser adaptadas y complementadas con el modelo organizativo en cuestión. Se propone que la referencia de evaluación sea las evidencias de desempeño de cada uno de los niveles establecidos y para cada una de las dimensiones creadas. No obstante, esta cuestión debe ser ampliada con otras referencias disponibles en la organización sobre la persona (curriculum, experiencia en la empresa, desarrollo formati-

vo, motivación, colaboración en el equipo de trabajo).

a) Escalas numéricas: una de las formas más extendidas en la valoración de las competencias y capacidades de las personas es el establecimiento de una escala de valores numérica a partir de la cual se sitúa al evaluado según su perfil.

b) Ser o no ser competente. En los sistemas basados en competencias profesionales una de las cuestiones que se plantea en el ámbito de la evaluación, es la pertinencia de aplicar únicamente dos posibilidades de valoración del nivel competencial: en una materia concreta, sólo se puede ser competente o no serlo.

Ejemplo 9

ESCALA NUMÉRICA PARA LA VALORACIÓN DE EVIDENCIAS

Competencia Transversal 1: COMUNICACIÓN VERBAL							
Dimensión A: NIVEL Y COMPLEJIDAD DEL EJERCICIO DE LA COMUNICACIÓN							
Nivel de responsabilidad A.1: EXIGENCIAS LIMITADAS EN COMUNICACIÓN- INTERACCIONES SOCIALES BÁSICAS EN EL ÁMBITO DE TRABAJO							
Evidencias de desempeño	Nivel Competencial						
	0	1	2	3	4	5	6
Evidencia 1 Responde a preguntas habituales		x					
Evidencia 2 Obtiene información y datos específicos para su actividad			x				
Evidencia 3 Comunica directrices simples			x				
Evidencia 4 Coordina su trabajo con una o dos personas					x		
EVALUACIÓN FINAL	-----						

Ejemplo 10

ESCALA DE COMPETENCIA PARA LA VALORACIÓN DE EVIDENCIAS

Competencia Transversal 1: COMUNICACIÓN VERBAL		
Dimensión A: NIVEL Y COMPLEJIDAD DEL EJERCICIO DE LA COMUNICACIÓN		
Nivel de responsabilidad A.1: EXIGENCIAS LIMITADAS EN COMUNICACIÓN- INTERACCIONES SOCIALES BÁSICAS EN EL ÁMBITO DE TRABAJO		
Evidencias de desempeño	Nivel Competencial	
	Competente	Incompetente
Evidencia 1 Responde a preguntas habituales	x	
Evidencia 2 Obtiene información y datos específicos para su actividad	x	
Evidencia 3 Comunica directrices simples		x
Evidencia 4 Coordina su trabajo con una o dos personas		x
EVALUACIÓN FINAL	-----	

c) Identificación de criterios/variables de valoración: otra fórmula de gran interés, es la construcción de un abanico de criterios y variables propios de la organización

que posibiliten valorar las competencias transversales de los trabajadores. Estas variables pueden ser de diverso calibre y estar relacionadas entre sí o ser independientes.

En todo caso, si es pertinente el obtener, a partir del conjunto de valoraciones de todas las variables, un resultado único que permita saber si el empleado es competente o no. Para

Ejemplo 11

VARIABLES DE FRECUENCIA Y PRIORIDAD EN LA VALORACIÓN DE EVIDENCIAS

Competencia Transversal 1: COMUNICACIÓN VERBAL			
Dimensión A: NIVEL Y COMPLEJIDAD DEL EJERCICIO DE LA COMUNICACIÓN			
Nivel de responsabilidad A.1: EXIGENCIAS LIMITADAS EN COMUNICACIÓN- INTERACCIONES SOCIALES BÁSICAS EN EL ÁMBITO DE TRABAJO			
Evidencias de desempeño	Nivel Competencial		
	Frecuencia actuación	Prioridad	-
Evidencia 1 Responde a preguntas habituales	<input type="checkbox"/> Diario/cotidiano <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensual <input type="checkbox"/> Periódico <input type="checkbox"/> Ocasional	<input type="checkbox"/> Máxima <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Nula	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Evidencia 2 Obtiene información y datos específicos para su actividad	<input type="checkbox"/> Diario/cotidiano <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensual <input type="checkbox"/> Periódico <input type="checkbox"/> Ocasional	<input type="checkbox"/> Máxima <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Nula	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
EVALUACIÓN FINAL	-----		

cada una de las variables se podría construir una escala valorativa.

A modo de ejemplo, cabe señalar las siguientes variables:

- Frecuencia de actuación: hace referencia a la periodicidad de ejecución de una actividad del trabajo en el marco del proceso de la organización. La escala establecida para su valoración es: diario, semanal, mensual, periódico, ocasional.
- Prioridad: consiste en valorar la necesidad que una determinada eviden-

cia tiene en la actividad del trabajador de cara a desarrollar con mayor o menor urgencia. La escala establecida es Máxima, Alta, Media, Baja y Nula.

4.2.4. Representar las Competencias Transversales de la Organización

Como se ha visto en el apartado anterior, los resultados de la evaluación dan lugar a la elaboración de un portafolio de evidencias donde se recopilan las valoraciones que los responsables

del sistema realizan a diversos niveles:

- Portafolio de evidencias de las competencias transversales, individual para cada trabajador o de un departamento/área funcional. Se trata de elaborar un informe valorativo del historial pasado, presente y futuro de cada trabajador, donde se identifiquen los resultados de la evaluación y se incorporen todos aquellos elementos (físicos, documentales) que permitan designar como competente o no a la persona. Estas valoraciones

Ejemplo 12

REPRESENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL TRABAJADOR

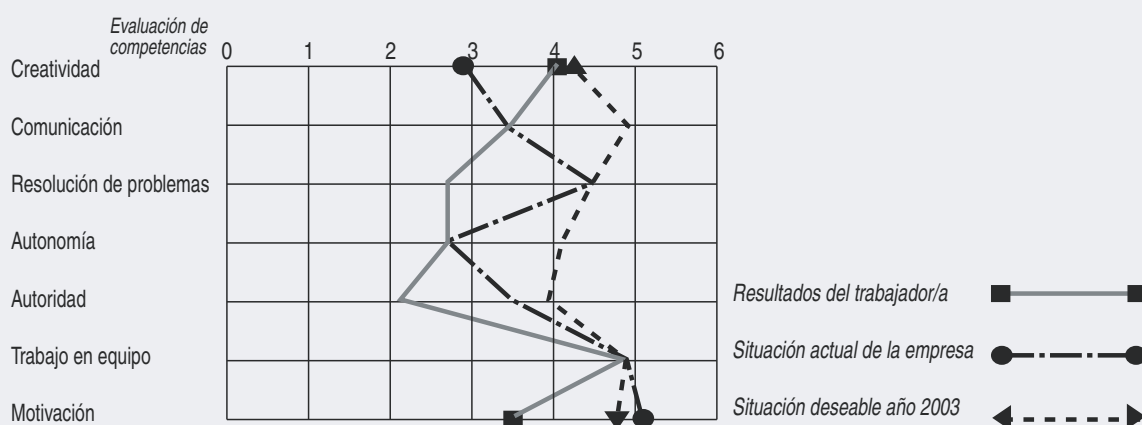
EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Identificación del Empleado/a: **Inés García Ramírez**

Años de experiencia en el Sector: **12**

Años de experiencia en la Empresa: **6**

Personal a su cargo: **4 personas**



Comentarios

La empresa se ha marcado unos objetivos al 2003 que van a precisar intervenciones de cara a su obtención, como acciones de formación externas, grupos de desarrollo internos en el centro de trabajo, etc. La situación actual difiere de la deseada principalmente en la creatividad, comunicación y autonomía de los trabajadores, cuestiones que se consideran claves en la actividad de la organización pero que todavía no están lo suficientemente desarrolladas. Por parte del trabajador, será preciso direccionarle hacia intervenciones que posibiliten promover su autoridad dado que tiene a su cargo a un total de 4 personas. En todo caso habrá que aprovechar su capacidad para trabajar en equipo de cara a que pueda formar a otras personas de su entorno próximo.

ciones pueden agruparse en función de los equipos/áreas que se desee: departamentos funcionales, grupos de edad, sedes, etc.

- Mapa de las competencias transversales de la organización: donde se incluirían todas

aquellas valoraciones que permitieran ofrecer una situación actual de las competencias en un momento determinado o, incluso, establecer una planificación de mejora de las mismas de cara al futuro.

Con toda la información

disponible, cabe elaborar una serie de representaciones gráficas que permitan visualizar el estado actual y la situación deseada de cara al futuro. A modo de ejemplo se incluyen algunas modalidades en este sentido.

Ejemplo 13

REPRESENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL TRABAJADOR

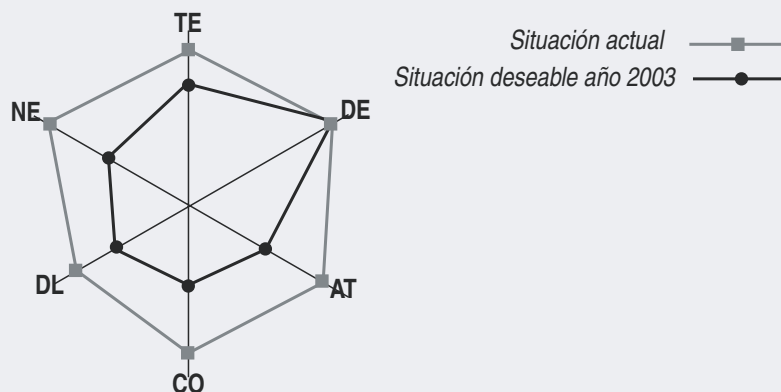
EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Identificación del Empleado/a: **Ramón Pereira Díez**

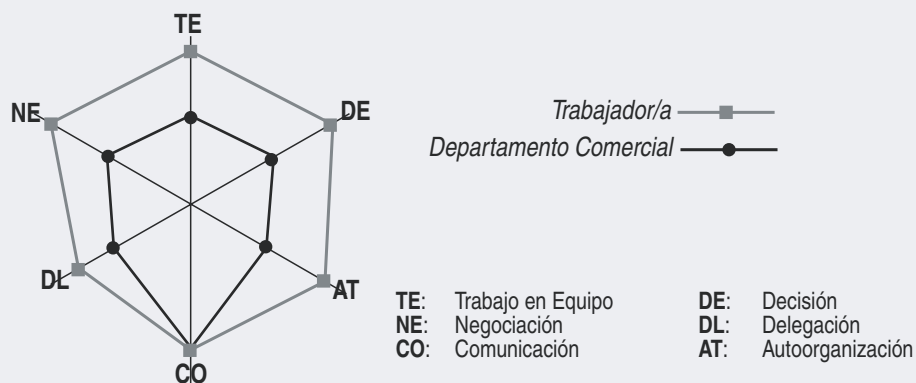
Años de experiencia en el Sector: **15**

Años de experiencia en la Empresa: **14**

MAPA DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA ORGANIZACIÓN



EVOLUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES



TE: Trabajo en Equipo DE: Decisión
 NE: Negociación DL: Delegación
 CO: Comunicación AT: Autoorganización

Comentarios:

En este caso se han graficado, por un lado, el mapa de competencias actual y deseable de cara al año 2003. Paralelamente, junto a estas representaciones y objetivos es preciso establecer los mecanismos y vías planteadas en pro de su obtención. Por otro lado, se incluyen los resultados de la evaluación del trabajador respecto a su departamento de trabajo, hecho que nos muestra un desfase evidente en sus competencias, cuestión se deberá tener en cuenta sobre todo en temas como trabajo en equipo, negociación y delegación a luz del personal (14 personas) al que dirige.

Fichas de trabajo

Con la finalidad de orientar con una mayor precisión a los usuarios de este Cuaderno que deseen trabajar en la identificación de las competencias transversales de su organización, se incluye en este apartado una serie de Fichas de trabajo, que abarcan algunas facetas concretas de las mismas, a fin de ayudar a perfilar un referente metodológico y apoyar el proceso de su construcción. Estas Fichas de trabajo están precedidas por un Glosario básico sobre la materia.

Glosario

- **Competencias transversales:** conjunto de capacidades de los trabajadores y trabajadoras derivado de los cambios permanentes que tienen lugar en el marco laboral (nuevas tecnologías, nuevos procesos, modificaciones en las organizaciones y estructuras empresariales, etc.). Permiten a la persona responder de una forma eficaz y eficiente a los requerimientos de la organización si bien se centran en las capacidades que no se consideran técnicas, sino que hacen referencia, por ejemplo, al trabajo en equipo, la comunicación, la planificación y organización del trabajo, el aprendizaje permanente, etc. Las competencias se desglosan en dimensiones.

- **Dimensión de la competencia transversal:** hace referencia a la desagregación de los ámbitos de actividad existentes en cada una de las competencias transversales. Estas dimensiones posibilitan la visualización del contexto en el que se desarrolla la actividad. Así por ejemplo, dentro de la competencia transversal Comunicación Verbal, pueden identificarse las dimensiones: Nivel y complejidad de la comunicación, de la información, del contexto en el que se desarrolla el ejercicio de la comunicación y el nivel de riesgo de fracaso. Cada competencia transversal se desagrega en tres o cuatro dimensiones. Las dimensiones se desagregan en niveles de responsabilidad/complejidad.

- **Evidencias de desempeño:** se definen como los rasgos de actividad que posibilitan evaluar una actuación. Sirven como lis-

tas de cotejo para identificar y evaluar estas actuaciones. Como ejemplo de evidencias: Responde a preguntas habituales, Obtiene información y datos específicos, Comunica directrices simples, ... Cada dimensión se desagrega en 3-6 evidencias.

- **Gestión de competencias transversales:** un sistema de gestión de las competencias transversales posibilita la evaluación y la valorización de las capacidades de los trabajadores y trabajadoras, y el desarrollo de nuevas competencias que permitan el crecimiento profesional y personal de los recursos humanos. Implementar un sistema de estas características, permite organizar y planificar todas las actividades que afectan a las personas de la organización: selección de RRHH, asignación y adecuación de puestos, evaluación de competencias, establecimiento de planes de formación y desarrollo, identificación de sistemas retributivos, etc.

- **Mapa de competencias transversales:** es el catálogo de competencias de la organización, donde se definen tanto las dimensiones y evidencias de cada competencia, así como la asignación y evaluación de éstas para los diversos departamentos/áreas funcionales y puestos de trabajo de la organización. La elaboración de este mapa permite conocer la situación actual del desarrollo personal de los miembros y las necesidades de la empresa. A partir del Mapa de Competencias se pueden establecer estrategias tendientes a adquirir y/o mejorar las capacidades presentes (a través de acciones formativas, comunidades de práctica, etc.)

- **Portafolio de evidencias:** se trata de un catálogo que identifica las competencias transversales (así como las competencias de carácter técnico) de cada uno de los trabajadores de la organización. Este portafolio puede incluir el curriculum vitae de la persona, las acciones formativas en las que ha participado, su desarrollo en la organización, su interacción con el grupo, etc.

- **Nivel de responsabilidad/complejidad:** se trata de la distribución de las responsabilidades y/o complejidades de cada dimensión de las competencias transversales. Permite asignar y evaluar estas competencias entre los trabajadores en función de las obligaciones de cada uno de ellos. Cada nivel se desagrega en evidencias de desempeño.

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DEL DESEMPEÑO DE LA CT: COMUNICACIÓN VERBAL

Competencia Transversal 1: COMUNICACIÓN VERBAL	
Dimensión A: Nivel y complejidad del ejercicio de la comunicación	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
Nivel A.1: Aplicación mínima: interacción social básica en el ámbito laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a preguntas habituales <input type="checkbox"/> • Obtiene información y datos específicos sencillos para su actividad <input type="checkbox"/> • Comunica directrices simples <input type="checkbox"/> • Coordina su trabajo con una o dos personas <input type="checkbox"/> • Utiliza los canales de comunicación establecidos <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel A.2: Aplicación moderada	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambia datos con sus colaboradores <input type="checkbox"/> • Obtiene información de fuentes diversas (internas/externas) <input type="checkbox"/> • Aplica o transmite directrices detalladas que comportan varias fases <input type="checkbox"/> • Realiza recepciones (clientes, colaboradores, etc.) <input type="checkbox"/> • Resuelve quejas o conflictos menores <input type="checkbox"/> • Coordina su trabajo con varias personas <input type="checkbox"/> • Utiliza los canales de comunicación establecidos <input type="checkbox"/> • ... <input type="checkbox"/>
Nivel A.3: Aplicación importante	<ul style="list-style-type: none"> • Emite, obtiene e intercambia datos complejos detallados y opiniones/ reflexiones (interna/ externamente) <input type="checkbox"/> • Emite o aplica directrices y explicaciones complejas <input type="checkbox"/> • Persuade (por ejemplo en la venta de un producto o un servicio) interna o externamente <input type="checkbox"/> • Resuelve conflictos no habituales <input type="checkbox"/> • Coordina su trabajo con otras personas <input type="checkbox"/> • Colabora en la adopción de nuevas estrategias de comunicación <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel A.4: Aplicación máxima: interacción social compleja en el ámbito de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige, guía, persuade y hace comprender temas complejos <input type="checkbox"/> • Negocia, actúa como mediador/a <input type="checkbox"/> • Aconseja y asesora <input type="checkbox"/> • Coordina, planifica <input type="checkbox"/> • Diseña y aplica nuevas estrategias de comunicación en la organización <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DEL DESEMPEÑO DE LA CT: COMUNICACIÓN VERBAL

Competencia Transversal 1: COMUNICACIÓN VERBAL	
Dimensión B: Nivel y complejidad de la información	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
Nivel B.1: Temática de alcance limitado, conocido /habitual	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el lenguaje sencillo y concreto, con una cantidad limitada de vocabulario técnico o contextual <input type="checkbox"/> • El contenido de la información es muy simple; y se precisa un número limitado de detalles para su comprensión <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel B.2: Temática de alcance moderado, conocido/habitual	<ul style="list-style-type: none"> • Normalmente utiliza un lenguaje concreto si bien hay contextos que precisan un lenguaje más abstracto <input type="checkbox"/> • Uso de vocabulario general y contextual o de vocabulario técnico. <input type="checkbox"/> • En ocasiones se utilizan expresiones idiomáticas <input type="checkbox"/> • El contenido de la información es moderadamente complejo o detallado, referido principalmente a hechos, pero puede referirse a opiniones o impresiones <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel B.3: Temática de alcance relevante, referidas a cuestiones profesionales o de la organización	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza un lenguaje abstracto o conceptual, con una cantidad importante de vocabulario general técnico <input type="checkbox"/> • Utiliza una amplia gama de expresiones idiomáticas <input type="checkbox"/> • El contenido de la información es complejo y detallado, y referido a hechos, opiniones e impresiones <input type="checkbox"/> • Precisa un conocimiento amplio de la organización y debe tener competencias para presentar e interpretar ideas de forma coherente <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel B.4: Temática de alcance muy variado, información interdisciplinar, relacionada con aspectos profesionales y de la organización	<ul style="list-style-type: none"> • En ocasiones, utiliza lenguaje muy abstracto, conceptual y técnico <input type="checkbox"/> • El contenido de la información es muy complejo y detallado, referido a hechos, opiniones, valores que provocan controversia <input type="checkbox"/> • Se precisa una gran capacidad de intervención <input type="checkbox"/> • Competencias para organizar, presentar e interpretar, de forma coherente, ideas en los siguientes ámbitos: análisis, síntesis, toma de decisiones y evaluación <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DEL DESEMPEÑO DE LA CT: COMUNICACIÓN VERBAL

Competencia Transversal 1: COMUNICACIÓN VERBAL	
Dimensión C: Nivel y complejidad del contexto en el cual se desarrolla la comunicación	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
Nivel C.1: Contexto totalmente previsible	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con una persona en cada situación, cara a cara o por teléfono <input type="checkbox"/> • Las demandas del interlocutor/a son sencillas y están claramente definidas <input type="checkbox"/> • Se aplica en un contexto habitual, donde los métodos y el entorno de trabajo son conocidos, y es fácil emitir y obtener datos <input type="checkbox"/> • Dispone de recursos físicos para apoyar la comunicación verbal (presenta, demuestra) <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel C.2: Contexto medianamente previsible	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con una varias personas en temas complejos y de detalle (técnicos, profesionales) <input type="checkbox"/> • Presenta exposiciones de corta duración o directrices a un grupo reducido <input type="checkbox"/> • El papel de los participantes está claramente definido <input type="checkbox"/> • Selecciona diferentes formatos y estilos para presentar la información <input type="checkbox"/> • Aplica reglas y procedimientos establecidos; la mayoría de las veces en situación y entorno de trabajo conocido <input type="checkbox"/> • Dispone de recursos físicos para apoyar la comunicación verbal ... <input type="checkbox"/> • Audiencias no complejas y con las que se coopera normalmente ... <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel C.3: Contextos imprevisibles	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta informes interna o externamente <input type="checkbox"/> • Realiza intercambios de información y opiniones ante un grupo: personalmente, por videoconferencia, etc. <input type="checkbox"/> • Realiza intercambios personales sobre temas complejos <input type="checkbox"/> • Comunica la información, seleccionando el estilo de comunicación según el nivel de complejidad lingüística (incluso en otros idiomas) .. <input type="checkbox"/> • Desempeña distintos roles en el seno de un grupo <input type="checkbox"/> • Interviene en entornos de trabajo nuevos y no habituales. En ocasiones ante audiencias poco conocidas, no cooperativas o conflictivas <input type="checkbox"/> • Actúa en ambientes que obstaculizan la comunicación (niveles elevados de ruido u otro tipo de obstáculos) <input type="checkbox"/> • ... <input type="checkbox"/>
Nivel C.4: Contextos diversos y complejos: desde imprevisibles hasta muy formalizados	<ul style="list-style-type: none"> • Conduce o anima grupos de discusión <input type="checkbox"/> • Lleva a cabo negociaciones y/o actúa como mediador <input type="checkbox"/> • Emite directrices <input type="checkbox"/> • Presenta temas a grupos diversos (internos, externos) <input type="checkbox"/> • Formula opiniones, evaluaciones, recomendaciones, preguntas o apelaciones en público <input type="checkbox"/> • Realiza intercambios personales sobre temas muy complejos y de gran detalle <input type="checkbox"/> • Selecciona, adapta o utiliza de forma creativa una amplia gama de formatos y estilos para presentar información en función del tipo de comunicación y del auditorio al que se dirige <input type="checkbox"/> • Actúa en entornos de trabajo nuevos y no habituales. En ocasiones ante audiencias poco conocidas, no cooperativas o conflictivas <input type="checkbox"/> • Actúa en ambientes que obstaculizan gravemente el ejercicio de la comunicación verbal <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DEL DESEMPEÑO DE LA CT: COMUNICACIÓN VERBAL

Competencia Transversal 1: COMUNICACIÓN VERBAL	
Dimensión D: Nivel de riesgo de fracaso	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
Nivel D.1: Riesgo bajo	<ul style="list-style-type: none"> • No alcanza la interacción en aspectos concretos y de poca importancia <input type="checkbox"/> • Produce ineficacias en la organización pero muy puntuales e irrelevantes <input type="checkbox"/> • Genera confusión temporal en la audiencia <input type="checkbox"/> • Transmite una sensación de incomodidad o de dificultad ... <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel D.2: Riesgo moderado	<ul style="list-style-type: none"> • No alcanza la interacción en aspectos concretos significativos <input type="checkbox"/> • Produce ineficacias, pérdidas económicas y de tiempo, aunque no se consideran graves <input type="checkbox"/> • Conflictos personales fácilmente corregibles <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel D.3: Riesgo alto	<ul style="list-style-type: none"> • No alcanza un objetivo importante <input type="checkbox"/> • Produce situaciones peligrosas y riesgos importantes <input type="checkbox"/> • Provoca hostilidad en el público y críticas <input type="checkbox"/> • Produce pérdidas significativas económicas y temporales .. <input type="checkbox"/> • No tiene en cuentas las estrategias de la organización <input type="checkbox"/> • Adopta decisiones contrarias a la cultura organizacional... <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
Nivel D.4: Riesgo crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Provoca daños personales y organizacionales graves o muy importantes <input type="checkbox"/> • No aplica las directrices establecidas en la organización ... <input type="checkbox"/> • Introduce en el interior de la organización ideas contrarias a la cultura organizacional <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO DE LA CT: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Competencia Transversal 2: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
<i>Dimensión A: Complejidad en la determinación del problema</i>	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
<p>Nivel A.1: Diagnóstico simple <i>(La persona dispone de toda la información pertinente, el número de factores es limitado)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza preguntas sobre lo ocurrido <input type="checkbox"/> • Verifica que conoce lo que se sabe sobre el problema y lo que es necesario averiguar (observación, lectura documentos...)..... <input type="checkbox"/> • Describe el problema: comunicación oral, notas escritas... <input type="checkbox"/> • Informa a quien corresponda <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.2: Diagnóstico previsible <i>(Dispone de métodos a fin de determinar la naturaleza del problema, hay una amplia gama de factores, la mayoría definidos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el problema y es capaz de describir sus principales características <input type="checkbox"/> • Realiza consultas bibliográficas o a personas de la organización (o externas) para cerciorarse sobre el problema .. <input type="checkbox"/> • Informa a quien corresponda <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.3: Diagnóstico compleja <i>(Dispone de métodos a fin de determinar la naturaleza del problema, hay una amplia gama de factores, algunos imprecisos o ambiguos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cuándo existe un problema: identifica los desfases entre la situación actual y la situación deseada o esperable <input type="checkbox"/> • Selecciona y utiliza diferentes métodos para abordar el problema, incluyendo su división en sub-problemas, y analiza sus características <input type="checkbox"/> • Establece la forma en la que se demostrará la resolución del problema: el nivel o calidad del producto esperado –consulta a otros...–, compara con situaciones similares, consulta manuales o a especialistas..... <input type="checkbox"/> • Informa a quien corresponda <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.4: Diagnóstico innovativa <i>(Debe determinar los métodos a aplicar para establecer la naturaleza del problema, pueden intervenir factores imprevisibles y contradictorios)</i></p>	<p><i>Explora los problemas mediante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La reubicación de los mismos, por ejemplo ampliando el enfoque para incluir impactos más globales; revisualizando el problema mediante la utilización de diferentes perspectivas; revisando cambios registrados a lo largo del tiempo, etc. . <input type="checkbox"/> • La simplificación de los problemas, a través de su división en partes y eliminando información incorrecta o confusa <input type="checkbox"/> • La realización de análisis comparados, con otras situaciones similares, etc..... <input type="checkbox"/> • Procura información de otras fuentes, consultando a las personas y materiales de referencia apropiados, con el fin de establecer los aspectos críticos del problema <input type="checkbox"/> • Identifica y describe el problema <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO DE LA CT: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Competencia Transversal 2: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
<i>Dimensión B: Complejidad para establecer las medidas a adoptar para su resolución</i>	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
<p>Nivel B.1: Solución simple <i>(Cuando el problema ha sido determinado los métodos para resolverlo están establecidos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las diferentes formas de resolución de los problemas, siguiendo los métodos establecidos <input type="checkbox"/> • Selecciona, en su caso, el método apropiado, confirmando su idoneidad con su superior <input type="checkbox"/> • Identifica límites a su actuación para la resolución del problema <input type="checkbox"/> • Planifica su actuación: temporalización de las tareas, anticipación de posibles problemas <input type="checkbox"/> • Informa a su superior una vez aplicado el método <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.2: Solución diversificada <i>(Debe elegir entre distintos métodos el más apropiado para la resolución del problema)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los diferentes métodos para la resolución de problemas, mediante la utilización de materiales escritos, o el chequeo con otros trabajadores/ superiores... <input type="checkbox"/> • Selecciona uno de los métodos para resolver el problema, teniendo en cuenta los posibles riesgos y otros factores (tiempo, recursos, nivel de experiencia necesario para aplicar el método) <input type="checkbox"/> • Obtiene el visto bueno del supervisor/tutor para aplicar el método elegido o, en su caso, establece una opción alternativa <input type="checkbox"/> • Organiza y lleva a cabo las tareas <input type="checkbox"/> • En su caso, realiza cambios respecto al plan establecido <input type="checkbox"/> • Informa a quien corresponda una vez aplicada la solución <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.3: Solución cambiante <i>(Puede resultar necesario modificar los métodos existentes para la resolución de problemas a fin de dar respuesta a nuevas necesidades)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona y utiliza una variedad de métodos para diseñar diferentes formas de abordar el problema <input type="checkbox"/> • Compara las principales características de cada posible opción, incluyendo los factores de riesgo <input type="checkbox"/> • Justifica la opción a seleccionar en términos de los factores implicados o de las pruebas disponibles, riesgos y beneficios esperados, la efectividad de las soluciones aplicadas a problemas similares..... <input type="checkbox"/> • Planifica cómo desarrollar la opción seleccionada y obtiene el acuerdo para su implementación de la persona apropiada <input type="checkbox"/> • Revisa el progreso realizado y el enfoque aplicado, incluyendo modificaciones cuando es necesario <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.4: Solución innovativa <i>(Debe concebir métodos para resolver problemas)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona y utiliza una variedad de métodos para diseñar diferentes formas de abordar el problema <input type="checkbox"/> • Compara las principales características de cada posible opción, incluyendo los factores de riesgo <input type="checkbox"/> • Justifica la opción a seleccionar en términos de los factores implicados o de las pruebas disponibles, riesgos y beneficios esperados, la efectividad de las soluciones aplicadas a problemas similares..... <input type="checkbox"/> • Planifica cómo desarrollar la opción seleccionada y obtiene el acuerdo para su implementación de la persona apropiada <input type="checkbox"/> • Revisa el progreso realizado y el enfoque aplicado, incluyendo modificaciones cuando es necesario <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO DE LA CT: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Competencia Transversal 2: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
Dimensión C: Complejidad relativa a la evaluación de la solución	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
Nivel C.1: Verificación simple	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue paso a paso los métodos establecidos para los procesos de verificación (observación, medición, preguntas...) ----- <input type="checkbox"/> • En la verificación del producto o servicio, en su caso, analiza si funciona como estaba planeado, si está completo, sin complicaciones indebidas o efectos no deseados ----- <input type="checkbox"/> • Describe los resultados con claridad ----- <input type="checkbox"/> • Identifica formas de mejorar el enfoque en cada fase del proceso de resolución del problema ----- <input type="checkbox"/> • Verifica si el problema se ha resuelto adecuadamente ----- <input type="checkbox"/> • ... ----- <input type="checkbox"/>
Nivel C.2: Evaluación controlada	<ul style="list-style-type: none"> • Se asegura de comprender los métodos de verificación fijados (cuestiona, solicita una demostración, practica...) ----- <input type="checkbox"/> • Aplica los métodos con precisión: observa, mide, inspecciona, verifica, pregunta a otros ----- <input type="checkbox"/> • Describe los resultados de la evaluación realizada; extrae conclusiones sobre cómo se han resuelto las diferentes partes del problema ----- <input type="checkbox"/> • Identifica las fortalezas y debilidades del enfoque adoptado en cada fase de la resolución del problema ----- <input type="checkbox"/> • Describe cómo mejoraría, en su caso, la resolución de un problema similar ----- <input type="checkbox"/> • Evalúa la eficacia y eficiencia de la solución adoptada ----- <input type="checkbox"/> • ... ----- <input type="checkbox"/>
Nivel C.3: Evaluación compleja	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica posibles métodos para verificar que el problema ha sido resuelto ----- <input type="checkbox"/> • Llega a un acuerdo sobre los métodos a utilizar ----- <input type="checkbox"/> • Aplica estos métodos (observación, inspección...) y extrae conclusiones -- <input type="checkbox"/> • Describe los resultados, incluyendo hasta qué punto ha sido resuelto el problema, el nivel de satisfacción... ----- <input type="checkbox"/> • Revisa cada fase del enfoque: selección de la opción, seguimiento y adaptación, en su caso, del plan fijado, utilización de recursos, efectos colaterales de las acciones seguidas... ----- <input type="checkbox"/> • Identifica métodos y opciones alternativas y valora su potencial efectividad -- <input type="checkbox"/> • Evalúa la eficacia y eficiencia de la solución adoptada y define los cambios necesarios ----- <input type="checkbox"/> • ... ----- <input type="checkbox"/>
Nivel C.4: Evaluación innovativa	<ul style="list-style-type: none"> • Actualiza sus conocimientos sobre los problemas y sus soluciones (bibliografía internacional, instituciones, empresas, etc.) ----- <input type="checkbox"/> • Selecciona métodos apropiados para ilustrar el proceso de resolución del problema y presenta los resultados ----- <input type="checkbox"/> • Presenta información clara y precisa, con evidencias que apoyan las conclusiones ----- <input type="checkbox"/> • Evalúa la efectividad de la estrategia, identificando factores que han tenido un impacto en los resultados ----- <input type="checkbox"/> • Identifica formas de desarrollar en profundidad sus competencias en resolución de problemas ----- <input type="checkbox"/> • Determina o diseña criterios de evaluación de la eficacia de la solución adoptada ----- <input type="checkbox"/> • ... ----- <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO DE LA CT: TRABAJO EN EQUIPO

Competencia Transversal 3: TRABAJO EN EQUIPO	
Dimensión A: Distribución de actividades y responsabilidades	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
<p>Nivel A.1: Asignación estandarizada <i>(El equipo de trabajo y sus actividades viene definido previamente. Se trabaja con uno o varios compañeros, en entornos laborales sencillos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica que ha comprendido perfectamente los objetivos que se le han proporcionado para el trabajo en equipo <input type="checkbox"/> • Identifica las actuaciones necesarias para conseguir alcanzar esos objetivos <input type="checkbox"/> • Sugiere formas de colaborar en el equipo <input type="checkbox"/> • Se asegura de conocer con precisión sus propias responsabilidades (lo que puede hacer y lo que no) <input type="checkbox"/> • Confirma que conoce dónde, con quién y cuándo desempeñará sus tareas <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.2: Asignación simple <i>(El equipo de trabajo está determinado y también las actividades, aunque hay un margen para su organización. Se trabaja con uno o varios compañeros)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la organización directa de las actividades a realizar en el equipo, identifica las tareas, recursos y plazos para cubrir los objetivos del trabajo en equipo <input type="checkbox"/> • Intercambia información para clarificar responsabilidades, sugiriendo formas de ayuda, consultando a los miembros y verificando la comprensión de las responsabilidades de cada miembro del equipo <input type="checkbox"/> • Confirma los procedimientos de trabajo con todos los implicados <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.3: Asignación variable <i>(Los equipos y las funciones siguen una estructura general dada, pero existe margen para la variación. Las relaciones laborales del equipo son complejas)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la planificación de trabajos complejos, ofrece sugerencias y da pruebas de escuchar los puntos de vista de los demás, con el fin de identificar objetivos realistas para el trabajo en equipo <input type="checkbox"/> • Identifica los recursos, plazos e intervenciones necesarias para conseguir los objetivos, dividiendo el trabajo en tareas más simples, priorizando actividades... <input type="checkbox"/> • Consensúa responsabilidades, incluyendo las formas en las que diferentes roles pueden contribuir a un resultado exitoso (competencias, conocimientos, cualidades personales...) .. <input type="checkbox"/> • Consensúa los trabajos a realizar con las personas implicadas .. <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.4: Asignación flexible <i>(Los equipos y las actividades varían, y debe diseñarse y adaptarse la estrategia de forma permanente)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los resultados esperados y los coteja con los objetivos de los proyectos, de la organización... <input type="checkbox"/> • Identifica fuentes de información relevantes, incluyendo personas y materiales de referencia, e investiga la información necesaria para realizar una correcta planificación <input type="checkbox"/> <i>Planifica el trabajo en equipo para conseguir los resultados con la calidad requerida:</i> • Negocia las opciones y las acciones a desarrollar, incluyendo recursos, plazos, y posibles métodos para el trabajo en equipo <input type="checkbox"/> • Identifica el conocimiento y experiencia necesarios para los diferentes roles y consensúa las responsabilidades, incluyendo los límites de autoridad y responsabilidad <input type="checkbox"/> • Negocia la disposición del trabajo, teniendo en cuenta las características de la situación laboral (seguridad, aspectos legales o éticos, política de la compañía, acceso a recursos) .. <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO DE LA CT: TRABAJO EN EQUIPO

Competencia Transversal 3: TRABAJO EN EQUIPO	
<i>Dimensión B: Desarrollo del trabajo en función de los objetivos establecidos</i>	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
<p>Nivel B.1: Realización repetitiva <i>(Las tareas presentan poca variedad; y las relaciones con los demás vienen claramente definidas)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene los recursos necesarios para llevar a cabo actividades sencillas <input type="checkbox"/> • Aplica la normativa establecida de cara a evitar riesgos para sí mismo y para el resto de los trabajadores <input type="checkbox"/> • Aplica los métodos de trabajo que le han proporcionado (utilización de herramientas y equipos, comportamiento con clientes y visitantes...)..... <input type="checkbox"/> • Solicita ayuda de la persona apropiada (miembro del equipo, supervisor...); y cuando la necesita <input type="checkbox"/> • Colabora con el resto del equipo cuando es necesario <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.2: Realización variada <i>(El contenido de algunas tareas presenta variaciones, y hay un margen para la auto-organización de actividades sencillas)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza sus actividades de forma efectiva, teniendo en cuenta sus responsabilidades, los recursos necesarios y los plazos establecidos .. <input type="checkbox"/> • Lleva a cabo las tareas de forma precisa y segura, utilizando los métodos de trabajo apropiados para obtener los niveles de calidad requeridos .. <input type="checkbox"/> • Apoya formas de trabajo cooperativas, anticipando las necesidades de información y ayuda del resto del equipo, evitando acciones que discriminan o molestan a los demás, demostrando disponibilidad para resolver los conflictos o asumir funciones diferentes <input type="checkbox"/> • Cuando resulta necesario, procura asesoramiento de la persona apropiada: miembro del grupo, supervisor..... <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.3: Realización-Planificación <i>(Las actividades son variadas, y el margen de planificación elevado, si bien sujeto a una estructuración global predefinida)</i></p>	<p><i>Sabe como cumplir sus responsabilidades de forma eficaz y eficiente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Obteniendo y optimizando la utilización de recursos, incluyendo la ayuda de otros <input type="checkbox"/> • Organizando y programando su trabajo para cumplir los plazos <input type="checkbox"/> • Aplicando los niveles de calidad requeridos <input type="checkbox"/> • Trabajando de forma segura para sí y para los demás <input type="checkbox"/> • Busca establecer y mantener relaciones de trabajo de cooperación, identificando lo que motiva a las personas para trabajar en equipo, anticipando las necesidades de información y apoyo del equipo, actuando de forma asertiva... <input type="checkbox"/> • Alcanza acuerdos sobre la forma de resolver las dificultades, incluyendo la resolución de conflictos de manera amistosa <input type="checkbox"/> • Intercambia información respecto a su propio trabajo, si está cumpliendo los plazos con la calidad esperada, y muestra iniciativa para obtener informes de evolución de los demás <input type="checkbox"/> • Acuerda y realiza los cambios necesarios para alcanzar los objetivos .. <input type="checkbox"/> • ... <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.4: Realización-Liderazgo <i>(El individuo ejerce el liderazgo y diseña la estrategia del equipo de trabajo)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asume el liderazgo en la gestión de una actividad de forma que favorece el cumplimiento de las responsabilidades eficaz y eficientemente <input type="checkbox"/> • Establece y mantiene relaciones de trabajo colaborativas, aplicando iniciativas para motivar a las personas <input type="checkbox"/> • Intercambia información respecto al grado de cumplimiento de los plazos y la calidad requeridos <input type="checkbox"/> • Consensúa formas de resolver las dificultades, dando a conocer sus propios puntos de vista y respondiendo con sensibilidad a los de otras personas <input type="checkbox"/> • Realiza el seguimiento y reflexiona críticamente sobre las propias competencias en el trabajo en equipo, valorando su efectividad (impacto en las relaciones laborales, en la calidad del trabajo) <input type="checkbox"/> • Adapta su estrategia para superar dificultades y producir la calidad de los resultados requerida <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO DE LA CT: TRABAJO EN EQUIPO

Competencia Transversal 3: TRABAJO EN EQUIPO	
<i>Dimensión C: Evaluación del trabajo en equipo y propuestas de mejora</i>	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
<p>Nivel C.1: Evaluación pautada <i>(La evaluación del trabajo en equipo sigue pautas fijadas de antemano)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los aspectos positivos del trabajo en equipo <input type="checkbox"/> • Informa sobre cualquier dificultad en el cumplimiento de sus responsabilidades y sus actuaciones para resolverlas... <input type="checkbox"/> • Sugiere formas sencillas de mejorar el trabajo con otros para ayudar a conseguir los objetivos establecidos (nuevas formas de realizar los trabajos...)..... <input type="checkbox"/> • Aplica las pautas establecidas de cara a realizar un seguimiento de la actividad <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel C.2: Evaluación variable <i>(Aunque los métodos de evaluación/seguimiento están prefijados, existe un margen para la variación)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona información relevante sobre los aspectos más positivos y negativos del trabajo en equipo, incluyendo la calidad de la actividad realizada <input type="checkbox"/> • Escucha y responde apropiadamente a los informes de otros colaboradores <input type="checkbox"/> • Acuerda formas de mejorar el trabajo en equipo con otros para favorecer la consecución de los objetivos <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel C.3: Evaluación adaptable <i>(Los métodos de evaluación/seguimiento pueden ser parcialmente diseñados o adaptados para cada actividad o proyecto)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consensúa hasta qué punto el trabajo en equipo ha sido un éxito y se han cumplido los objetivos <input type="checkbox"/> • Identifica factores que han influido en el resultado (planificación, recursos, motivación del equipo, cambios sin control) <input type="checkbox"/> • Consensúa formas de mejorar el trabajo en equipo en el futuro <input type="checkbox"/> • Motiva de forma permanente para la realización de la actividad <input type="checkbox"/> • Actualiza sus conocimientos al respecto permanentemente ... <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel C.4: Evaluación innovativa <i>(El individuo diseña en cada ocasión una estrategia de seguimiento adecuada a las características de las actividades y los equipos de trabajo)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Negocia y desarrolla formas efectivas de evaluar los resultados del trabajo, consensuando las mejoras con las personas implicadas <input type="checkbox"/> • Utiliza las competencias de las personas implicadas para presentar claramente la información apropiada a sus propósitos (roles y responsabilidades, puntos fuertes individuales...) <input type="checkbox"/> • Evalúa la efectividad de su estrategia, identificando factores que han tenido un impacto en los resultados (motivación, recursos, tiempo, acción de otros.) <input type="checkbox"/> • Identifica formas de desarrollar sus competencias en el trabajo en equipo <input type="checkbox"/> • Actualiza sus conocimientos al respecto permanentemente... <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y DESEMPEÑO DE LA CT: PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Competencia Transversal 4: Planificación y organización del trabajo	
<i>Dimensión A: Identificación de los objetivos a cubrir</i>	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
<p>Nivel A.1: Objetivos predeterminados <i>(Los objetivos están generalmente predeterminados y son poco complejos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se asegura de que los objetivos establecidos muestran claramente lo que debe conseguir, y de que los comprende .. <input type="checkbox"/> • Verifica que conoce cuándo los objetivos han sido cumplidos (a través de elementos cuantitativos o cualitativos) <input type="checkbox"/> • Analiza que los objetivos corresponden con sus competencias profesionales y responsabilidades en la organización... <input type="checkbox"/> • Consulta a sus superiores en caso de duda <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.2: Contribución limitada en la identificación de objetivos <i>(Los objetivos vienen ya definidos, pero la persona contribuye en un nivel limitado)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en el establecimiento de objetivos proporcionando información precisa sobre lo que puede realizarse en un período de tiempo limitado (aspectos que pueden afectar las probabilidades de éxito...) <input type="checkbox"/> • Recopila información interna o externa que le ayude a tener más conocimientos al respecto <input type="checkbox"/> • Consulta a sus superiores en caso de duda <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.3: Participación en la identificación de objetivos <i>(Se dispone de una cierta autonomía en la identificación de los objetivos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para colaborar en el establecimiento de los objetivos, utiliza varias fuentes de información que faciliten la identificación de diferentes enfoques <input type="checkbox"/> • Tiene en cuenta todos los factores que pueden implicar los objetivos establecidos <input type="checkbox"/> • Actualiza sus conocimientos a fin de estar al día de las últimas innovaciones en su ámbito de actividad <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel A.4: Diseño de objetivos estratégicos <i>(El empleado/a dispone de la capacidad para identificar en buena medida los objetivos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las fuentes de información relevantes, incluyendo materiales y personas de referencia, e investiga la información necesaria para planificar y organizar el trabajo <input type="checkbox"/> • Contrasta los objetivos establecidos con las estrategias anteriores de la organización <input type="checkbox"/> • Identifica nuevos objetivos en función del nicho de mercado de la organización <input type="checkbox"/> • Establece objetivos realistas (específicos, mensurables, viables, realistas y ajustados al tiempo disponible), teniendo en cuenta necesidades y circunstancias <input type="checkbox"/> • Actualiza sus conocimientos a fin de estar al día de las últimas innovaciones en su ámbito de actividad <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y DESEMPEÑO DE LA CT: PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Competencia Transversal 4: PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	
Dimensión B: Orden de ejecución de las funciones - Establecido o gestionable por la persona	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
<p>Nivel B.1: Proceso de ejecución estándar <i>(Salvo raras excepciones, la persona no decide la secuencia de las tareas a ejecutar)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica claramente las acciones y plazos para cumplir cada objetivo en un período limitado de tiempo <input type="checkbox"/> • Desarrolla las tareas establecidas en el plan para completarlas a tiempo <input type="checkbox"/> • Utiliza el apoyo de otras personas para cumplir sus objetivos <input type="checkbox"/> • Realiza los cambios sugeridos por su supervisor <input type="checkbox"/> • Consulta en caso de dificultad o problema <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.2: Auto-organización planificada <i>(La persona puede ordenar las tareas de acuerdo a un esquema establecido)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica claramente las acciones específicas a realizar para cumplir cada objetivo <input type="checkbox"/> • Planifica la optimización del tiempo estableciendo plazos para las diferentes tareas <input type="checkbox"/> • Ejecuta las tareas siguiendo el plan establecido <input type="checkbox"/> • Aplica los criterios de calidad establecidos en la organización <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.3: Proceso de ejecución autónomo y estructurado <i>(Se dispone de una gran autonomía en el orden de ejecución de las tareas, pero se debe respetar la estructura global, las reglas o normas de funcionamiento que rigen el trabajo o el proyecto a ejecutar)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica factores que pueden afectar a la planificación: financieros, de seguridad laboral, oportunidades, motivación... <input type="checkbox"/> • Identifica tareas específicas para cada objetivo, con una programación temporal, y en su caso, el apoyo necesario, a partir de una estructura general determinada previamente <input type="checkbox"/> • Prevé dificultades que pueden tener lugar e identifica otras formas de actuación alternativas <input type="checkbox"/> • Aplica el plan establecido, priorizando las actuaciones en función de los objetivos <input type="checkbox"/> • Aborda las diferentes dificultades que van surgiendo, con el fin de completar las tareas y los plazos <input type="checkbox"/> • Gestiona su tiempo de forma efectiva <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel B.4: Autonomía de ejecución <i>(El empleado/a dispone de la capacidad de decisión necesaria para ordenar la ejecución de sus tareas)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica cómo cumplir los objetivos determinando intervenciones y plazos, priorizando tareas e identificando recursos necesarios <input type="checkbox"/> • Realiza una elección razonada de métodos que permitan conseguir la calidad requerida en los resultados <input type="checkbox"/> • Facilita información de interés a su equipo de trabajo para la distribución de funciones <input type="checkbox"/> • Gestiona su tiempo de forma efectiva <input type="checkbox"/> • Adapta su estrategia para resolver problemas inesperados y producir los resultados previstos <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

NIVELES DE COMPLEJIDAD Y DESEMPEÑO DE LA CT: PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Competencia Transversal 4: PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	
<i>Dimensión C: Seguimiento de la planificación y evaluación de los resultados</i>	
Niveles de responsabilidad/complejidad	Lista de cotejo/Evidencias de desempeño
<p>Nivel C.1: Recogida de información sobre el cumplimiento del Plan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita la información requerida por el supervisor <input type="checkbox"/> • Realiza los cambios sugeridos por su supervisor..... <input type="checkbox"/> • Verifica que ha cumplido los objetivos establecidos, realizando las tareas previstas en el Plan <input type="checkbox"/> • Informa a su supervisor <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel C.2: Recogida/transmisión de la información para la adaptación del Plan, en su caso, y su evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los objetivos cumplidos, y proporciona información sobre aspectos positivos y negativos del desarrollo del Plan <input type="checkbox"/> • Informa al supervisor sobre los logros obtenidos <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel C.3: Tiene cierta autonomía para evaluar el cumplimiento del Plan y adaptarlo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la adopción del Plan <input type="checkbox"/> • Establece, en caso necesario, fórmulas para la verificación del cumplimiento de los objetivos fijados <input type="checkbox"/> • Revisa el plan para tomar en consideración circunstancias cambiantes que pueden alterar el mismo, aunque no su estructura global..... <input type="checkbox"/> • Recopila la información de interés sobre el grado de alcance de los objetivos <input type="checkbox"/> • Colabora en la introducción de mejoras en procesos y resultados <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
<p>Nivel C.4: Diseña la evaluación del Plan y retroalimenta el proceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adapta su estrategia para resolver problemas inesperados y producir los resultados previstos <input type="checkbox"/> • Revisa el nivel de cumplimiento de los objetivos, extrae aprendizajes y mejora sus capacidades de planificación <input type="checkbox"/> • Establece recompensas en función del nivel de logro de los objetivos..... <input type="checkbox"/> • Introduce mejoras <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>

COMPETENCIA TRANSVERSAL 4: PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

VALORACIÓN POR DIMENSIONES	
DIMENSIÓN A	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
DIMENSIÓN B	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
DIMENSIÓN C	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
VALORACIÓN GENERAL	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

BIBLIOGRAFÍA

- Kearns, P.: *Generic skills for the new economy*. NCVET Australia 2001
- Australian Industry Group: *Training to compete. The training needs of industry*. 2000
- Golding, B. Marginson, S. Pascoe, R.: *Changing context, moving skills: generic skills in the context of credit transfer and the recognition of prior learning*. University of Melbourne, National Board of Employment, Education and Training. 1996
- Australia Education Council: *Putting general education to work: the key competencies report*. Melbourne 1992
- National Center for O*Net Development: *Development of occupational interest profiles for O*Net*. USA 1999
- SCANS: *What work requires of schools*. 1991
- Kamarainen, P.: *Curriculum development, new learning environments and transfer of innovations in Europe*. CEDEFOP 1998
- CEDEFOP: *Informe sobre la enseñanza y la formación profesional*. Berlín, 1998
- Green, F.: *The market value of generic skills*. Skills Task Force. Research Paper 8. University of Kent. Canterbury 1999
- Skills Task Force: *Skills for all: proposals for a National Skills Agenda*. Final Report of the National Skills Task Force. London 2000
- QCA: *Guidance on the key skills units: communication, application of number and information technology*. London 2000
- Shaw, S.: *Développement de la formation axée sur les compétences essentielles dans les pays partenaires*. Fondation Européenne pour la Formation. Turín 1998
- OCDE: *Definition and selection of key competencies (DeSeCo)*. París 1999
- MANTRA: *Key skills within modern apprenticeships*. Responses to the consultation paper. London, 2000
- DRHC: *Projet de recherche sur les compétences essentielles*. Développement des ressources humaines. Canadá 2000
- DfEE: *Skills needs in Great Britain and Northern Ireland*. Dublín, 1998
- Kerjean, A.: *Les nouveaux comportements dans l'entreprise*. Éditions d'Organisation. París, 2000
- Goleman, D.: *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona 2000
- Levy-Leboyer, C.: *Gestión de las competencias*. Gestión 2000
- Alles, M.: *Elija al mejor, Cómo entrevistar por competencias*. Guía para el entrevistador. Gránica. Buenos Aires 1999
- Barreda Martínez, R.: *Aprendizaje. La función de educación en la empresa moderna*. Conorg. Madrid 1995
- UGT: *Guía para la formación de formadores en competencias clave*. Proyecto Leonardo "Competencias clave en la educación y la formación profesional con vistas al siglo XXI para promover la movilidad". Enero 2001

Lindemann, H.J.: *Competencias fundamentales; competencias transversales; competencias clave: aporte teórico para la reforma de la formación técnico profesional*. Bs. As. INET/GTZ, 2000

Artículos

Bellier, S.: *Compétence comportementale: appellation non contrôlée*. Cité des Sciences et de l'Industrie. Entretiens de la Villete 1999

Caldevilla, M.: *Sobre los conceptos competencias clave y movilidad*. Mayo 1998

García del Dujo, A.: *Core competences versus key competences*. Universidad de Salamanca

García del Dujo, A.: *Estrategias para la adquisición y desarrollo de competencias*. Universidad de Salamanca

Madrid, A.: *Las capacidades transversales*. Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS