

ECOLOGÍA DE SABERES

DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO Y COMPORTAMIENTO DE
LOS ESTUDIANTES EN CIENCIAS ADMINISTRATIVAS



Autores:

Cejas Martinez, Magda Francisca
Guerrero Arrieta, Katherine Geovanna
Hidalgo Mayorga, Mariela
Liccioni, Edith Josefina
Palacios Trujillo, Edinson
Perez Salas, Francisco Paul

ISBN: 978-9942-679-66-6

ECOLOGÍA DE SABERES

DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO Y COMPORTAMIENTO DE
LOS ESTUDIANTES EN CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

AUTORES:

Cejas Martinez, Magda Francisca PhD

Universidad Nacional del Chimborazo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0618-3608>

Guerrero Arrieta, Katherine Geovanna. Mgtr.

Universidad Nacional del Chimborazo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2278-8954>

Hidalgo Mayorga, Mariela Mgtr.

Universidad Nacional del Chimborazo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7290-8355>

Liccioni, Edith Josefina PhD

Universidad Nacional del Chimborazo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6142-7022>

Palacios Trujillo, Edinson PhD

Universidad Estatal de la Península de Santa Elena. Orcid:

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7696-2722>

Perez Salas, Francisco Paul PhD.

Universidad Nacional de Chimborazo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5866-3320>

Ecología de saberes: Desarrollo del talento humano y comportamiento de los estudiantes en ciencias administrativas

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

Copyright © 2025

Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador

Tel.: + (593) 04 2037524

<http://www.cidecuador.org>

ISBN: 978-9942-679-66-6

<https://doi.org/10.33996/cide.ecuador>.

Dirección editorial: Lic. Pedro Misacc Naranjo, Msc.

Coordinación técnica: Lic. María J. Delgado

Diseño gráfico: Lic. Danissa Colmenares

Diagramación: Lic. Alba Gil

Fecha de publicación: junio, 2025



Guayaquil – Ecuador

SOBRE EL CONTENIDO DE ESTA OBRA DE RELEVANCIA	8
RESULTADOS DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	9
Agradecimientos	11
Introducción	12
Capítulo I: EPISTEMOLOGIA Y ECOLOGIA DE SABERES	15
1.1 Epistemología del conocimiento situado y plural	16
1.2. Boaventura de Sousa Santos y la ecología de saberes	17
1.3. Implicaciones en las Ciencias Administrativas	18
Capítulo II: FUNDAMENTOS DE LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO	21
2.1 Fundamentos de la Gestión del Talento Humano	22
2.2 Objetivos de la Gestión del Talento Humano	22
2.3 Desarrollo del Talento Humano	23
2.4 Procesos de los departamentos involucrados en la gestión del talento humano	25
2.5 Actividades Claves O Subsistema De La Administración De Los Recursos Humanos	28
Capítulo III: COMPETENCIAS LABORALES : UN FACTOR ESTRATÉGICO EN LA ECOLOGÍA DE SABERES	31
3.1 Las Competencias Laborales	32
3.2 Formar por Competencias: Un enfoque desde lo global	35
3.3 Las Competencias. Acepciones	41
3.4 Tipos de Competencias.	43
3.5 El Enfoque Dinámico.	47
3.6 La Identificación de Competencias:	48
3.7 Descripción de los principales procedimientos y supuestos teóricos para la identificación de las competencias: metodologías: DACUM, SCID Y AMOD.	50
3.8 AMOD: Un Modelo.	53
3.9 El Enfoque del Análisis Ocupacional en el Marco de las Competencias.	55
3.11 Fases del Proceso de Certificación Ocupacional:.....	58
3.12 Análisis Conductista, Funcionalista y Contructivista	58
3.13 Evaluación de la Formación por Competencias.	69
Capítulo IV: UNA MIRADA DESDE LA ECOLOGÍA DE SABERES EN EL ÁMBITO DE LAS PRACTICAS DE PREGRADO EN LAS COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL EN ADMINISTRACIÓN	71
Capítulo V: REFLEXIONES FINALES: COMPETENCIAS CLAVE EN LA ADMINISTRACIÓN	125
BIBLIOGRAFIA	134

Índice de tablas

Tabla 1: Subsistemas y propósitos de la Administración de los Recursos Humanos	29
Tabla 2 Comparación de la capacidad de la formación y las competencias profesionales.	39
Tabla 3 Menú de Competencias.	45

Índice de Figuras

Figura 1: Procesos del Sistema de Recursos Humanos	28
Figura 2	44

SOBRE EL CONTENIDO DE ESTA OBRA DE RELEVANCIA

El propósito central de este libro es contribuir a la comprensión crítica y reflexiva del desarrollo del talento humano y el comportamiento de los estudiantes en el ámbito de las Ciencias Administrativas, desde una perspectiva integradora basada en la ecología de saberes. Esta obra se inscribe en el marco de los procesos de investigación desarrollados por sus autores, en particular los proyectos: “Certificación de competencias laborales en el desarrollo y comportamiento organizacional de los estudiantes de pregrado de las Ciencias Sociales y Administrativas” e “Investigación y la innovación en organizaciones académicas: impulsando la ecología de saberes a través de las competencias laborales del talento humano en la era digital vinculada a la docencia universitaria”. Ambas iniciativas buscan responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior, aportando evidencia empírica, propuestas conceptuales y herramientas metodológicas que promuevan la integración de conocimientos diversos —científicos, prácticos y contextuales— en los procesos formativos y organizacionales. Así, este libro se proyecta como una contribución académica para fortalecer el vínculo entre docencia, investigación e innovación, fomentando una mirada plural, inclusiva y pertinente en la formación del talento humano universitario.



RESULTADOS DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

“Certificación de competencias laborales en el desarrollo y comportamiento organizacional de los estudiantes de pregrado de las Ciencias Sociales y Administrativas”- Unach

“Investigación y la innovación en organizaciones académicas: impulsando la ecología de saberes a través de las competencias laborales del talento humano en la era digital vinculada a la docencia universitaria”. Unach

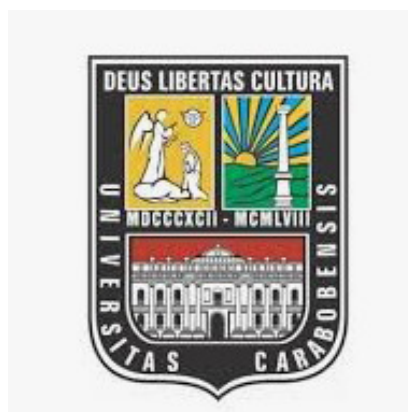


GRUPOS DE INVESTIGACIÓN QUE AVALAN ESTA OBRA
GIGAE

Grupo Interdisciplinario de Gestión de la Administración y Economía
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
ECUADOR



GEUS
GRUPO DE EMPRESA – UNIVERSIDAD- SOCIEDAD.
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
VENEZUELA



AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta obra, docentes investigadores de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la institución que nos acoge y nos inspira día a día en el ejercicio de la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Agradecemos especialmente a la Dirección de Investigación y al Vicerrectorado de Investigación, Posgrado y Vinculación por el respaldo brindado a los proyectos que dan sustento a este libro, así como a cada una de las autoridades académicas que han impulsado espacios para el desarrollo del pensamiento crítico y transdisciplinario.

Extendemos nuestra gratitud a los estudiantes de las Ciencias Sociales y Administrativas, cuyas experiencias, voces y trayectorias motivaron gran parte de las reflexiones aquí compartidas. Agradecemos también a nuestros colegas investigadores por sus valiosos aportes, y al equipo editorial que acompañó con compromiso profesional la construcción de esta obra.

Este libro es fruto del trabajo colaborativo y del convencimiento profundo de que la ecología de saberes, las competencias laborales y el desarrollo del talento humano son pilares fundamentales para construir una universidad más humana, innovadora y comprometida con su tiempo.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las transformaciones globales en los órdenes social, político, económico, tecnológico y ambiental han exigido una revisión profunda de los paradigmas educativos, particularmente en el ámbito de la educación superior. Las Ciencias Administrativas —como campo disciplinar y profesional— han estado históricamente ligadas a modelos gerenciales funcionalistas, centrados en la eficiencia operativa, la lógica del mercado y la estandarización de procesos. Sin embargo, esta visión instrumental, basada en una racionalidad técnico-económica, resulta cada vez más insuficiente para comprender y afrontar la complejidad de los contextos actuales. En especial en América Latina, donde coexisten múltiples formas de saber, profundas desigualdades sociales y una creciente demanda de justicia cognitiva y cultural, se vuelve imperativo construir modelos educativos más inclusivos, críticos y transformadores.

Es en este escenario donde emerge con fuerza el enfoque de la ecología de saberes, propuesto por Boaventura de Sousa Santos, como una alternativa epistemológica y política que plantea la necesidad de superar la monocultura del saber científico occidental y reconocer la legitimidad de otros conocimientos —ancestrales, populares, empíricos, espirituales— que han sido históricamente marginados o invisibilizados. La ecología de saberes no propone reemplazar un saber por otro, sino abrir un diálogo horizontal entre distintas racionalidades, reconociendo sus contextos, sus valores, sus formas de validación y su utilidad social. En este sentido, la formación universitaria debe dejar de operar como un espacio de domesticación cognitiva y transformarse en un territorio de encuentro intercultural, donde la diversidad de saberes sea fuente de innovación, equidad y emancipación.

Este libro se inscribe en dicha perspectiva y propone una lectura renovada de los procesos de formación del talento humano y del comportamiento de los estudiantes en las Ciencias Administrativas, integrando enfoques críticos sobre la educación, la gestión y el desarrollo personal y colectivo. Se parte del reconocimiento de que el talento humano no puede ser reducido a una variable instrumental al servicio de la productividad, sino que constituye un sujeto integral, dotado de capacidades cognitivas, afectivas, éticas y sociales que deben ser cultivadas en diálogo con su contexto y en función del bien común. Desde esta óptica, el comportamiento estudiantil no se limita a una dimensión disciplinar o conductual, sino que expresa una construcción cultural, política y emocional que debe ser comprendida y acompañada desde una mirada holística.

La propuesta de este libro es entonces doble: por un lado, contribuir a la construcción de una teoría crítica de la formación en Ciencias Administrativas basada en la ecología de saberes, y por otro, ofrecer herramientas metodológicas y análisis empíricos que permitan repensar el desarrollo del talento humano desde una lógica situada, ética y transformadora. Para ello, se articulan categorías como aprendizaje significativo, competencias transversales, liderazgo ético, emprendimiento social, interculturalidad crítica y responsabilidad socioambiental, en estrecha relación con los desafíos que enfrenta la educación superior en sociedades complejas, multiculturales y en transformación constante.

El texto se sustenta, además, en un enfoque metodológico participativo, que rescata la voz de los estudiantes, docentes e investigadores de instituciones ecuatorianas como la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) y la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), cuyas experiencias permiten comprender cómo se manifiestan, transforman y resignifican las competencias y los saberes en la práctica educativa. Estas vivencias revelan, por un lado, las tensiones entre los modelos académicos heredados y las necesidades reales de los territorios, y por otro, las posibilidades creativas y críticas que emergen cuando se reconoce la pluralidad epistémica como riqueza formativa.

Finalmente, este libro propone una relectura radical del concepto de calidad en la educación administrativa. Ya no se trata solamente de cumplir indicadores estandarizados de rendimiento, sino de formar personas capaces de actuar con justicia, responsabilidad y sensibilidad en entornos diversos y cambiantes. En esta tarea, la ecología de saberes se presenta no solo como un marco conceptual, sino como una ética del cuidado, una pedagogía del reconocimiento y una política de transformación.

Con ello, aspiramos a que esta obra no sea únicamente un aporte académico, sino una herramienta viva para docentes, estudiantes, gestores educativos y comunidades que buscan, desde la administración, construir un mundo más justo, sostenible y solidario.



CAPÍTULO I

EPISTEMOLOGÍA Y ECOLOGÍA DE SABERES

1.1 Epistemología del conocimiento situado y plural

La epistemología del conocimiento situado y plural representa una ruptura con los modelos hegemónicos de producción de saber que históricamente han privilegiado una perspectiva única, universal y abstracta, desconectada de los contextos culturales, sociales y políticos concretos. Esta epistemología emerge como una necesidad crítica frente a las limitaciones del pensamiento moderno-occidental que, en nombre de la objetividad y la racionalidad, ha excluido formas alternativas de conocer, percibir y actuar en el mundo. En este marco, el conocimiento deja de ser concebido como una entidad neutra, descontextualizada o universalizable, y se entiende como una construcción histórica, política y cultural, arraigada en prácticas sociales específicas.

La noción de conocimiento situado encuentra su base en los aportes de autoras como Donna Haraway (1988), quien argumenta que todo conocimiento es parcial, encarnado y mediado por las condiciones del sujeto que lo produce. Lejos de invalidar el saber, esta afirmación lo fortalece, al reconocer su carácter relacional y contextual. Desde esta perspectiva, los saberes generados en contextos locales —sean indígenas, campesinos, comunitarios, barriales o institucionales— no son inferiores ni meramente anecdóticos frente al conocimiento académico, sino fuentes válidas y necesarias para la construcción de respuestas complejas a problemas también complejos. Esta mirada es coherente con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2009), quien plantea la “ecología de saberes” como un paradigma alternativo que reconoce la coexistencia de distintos modos de conocer sin jerarquizarlos, promoviendo el diálogo entre saberes científicos, técnicos, tradicionales, ancestrales y populares.

La pluralidad epistémica implica, por tanto, una apertura ontológica y metodológica que desafía las formas tradicionales de producción académica y educativa. En lugar de imponer marcos rígidos de validez, se busca construir conocimientos en diálogo, reconociendo el valor de las experiencias, las narrativas, los contextos históricos y las prácticas comunitarias. Esto tiene profundas implicaciones para las Ciencias Administrativas y Sociales, campos en los que la comprensión de los fenómenos humanos, organizacionales y educativos requiere una mirada holística, intercultural y contextualizada.

En el ámbito universitario, especialmente en programas de pregrado en Ciencias Administrativas, esta epistemología invita a revisar críticamente los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación,

para dar lugar a una formación más pertinente, inclusiva y comprometida con los desafíos locales y globales. Los procesos de certificación de competencias, innovación educativa y desarrollo del talento humano deben ser también resignificados a la luz de este enfoque, entendiendo que el talento no se forma exclusivamente en las aulas, sino en la interacción constante entre teoría y práctica, entre saberes técnicos y vivenciales.

En consecuencia, adoptar una epistemología del conocimiento situado y plural no solo amplía el horizonte académico, sino que transforma la manera en que concebimos el desarrollo humano, el aprendizaje y la organización del conocimiento en nuestras instituciones. Esto se alinea con los objetivos de los proyectos de investigación que sustentan este libro, al buscar articular las competencias laborales del talento humano con una visión crítica y contextualizada del saber, que responda a los retos de la era digital sin abandonar el compromiso ético, social y territorial de la universidad pública latinoamericana.

1.2. Boaventura de Sousa Santos y la ecología de saberes

La propuesta epistemológica de la ecología de saberes formulada por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos representa una de las contribuciones más significativas al pensamiento crítico contemporáneo. Esta teoría surge como una respuesta directa a la crisis del paradigma monocultural del conocimiento científico moderno, el cual ha generado una “epistemología del norte” centrada en la razón instrumental, la abstracción universal y la exclusión sistemática de otros saberes (De Sousa Santos, 2009).

Para de Sousa Santos (2010), la ecología de saberes se fundamenta en la convicción de que ningún conocimiento es completo por sí solo, y que el conocimiento científico necesita ser complementado por otros saberes no científicos —como los saberes indígenas, populares, ancestrales, campesinos o experienciales— para enfrentar los retos complejos de la humanidad. La ecología de saberes no pretende una fusión ni una jerarquización entre ellos, sino más bien un diálogo horizontal y recíproco, donde cada forma de saber conserva su autonomía epistémica y se reconoce como válida en su propio contexto.

Este enfoque se articula con lo que el autor denomina “epistemologías del Sur”, entendidas como formas de conocimiento producidas por los grupos históricamente excluidos por la colonialidad del saber, del poder y del ser. Según de Sousa Santos (2014), el Sur no es solo una categoría geográfica, sino un lugar epistémico de

resistencia, donde emergen saberes orientados a la emancipación social, la justicia cognitiva y la transformación de las estructuras dominantes.

En el contexto de la educación superior, esta perspectiva tiene implicaciones profundas. La universidad no puede seguir operando como una institución reproductora de la monocultura del saber científico occidental, sino que debe convertirse en un espacio de traducción intercultural, donde las diferentes formas de conocimiento dialoguen, se reconozcan y se complementen mutuamente. Para ello, la ecología de saberes propone metodologías participativas, colaborativas y reflexivas, que valoren el conocimiento práctico de los estudiantes, el saber pedagógico de los docentes y las experiencias de las comunidades con las que se trabaja.

En el ámbito de las Ciencias Administrativas, adoptar la ecología de saberes permite reconfigurar los modelos de formación profesional, integrando elementos éticos, culturales y sociales al análisis organizacional y al desarrollo de competencias. Esto es especialmente relevante en los proyectos investigativos que motivan esta obra, al buscar comprender cómo las competencias laborales y el talento humano pueden potenciarse mediante una comprensión plural del conocimiento, capaz de responder a las demandas de la era digital sin perder su anclaje territorial y humanista.

La ecología de saberes, por tanto, no es solo una propuesta teórica, sino también un llamado político y pedagógico a la descolonización del saber y a la revalorización de la diversidad epistémica como motor de transformación institucional, académica y social (De Sousa Santos, 2018).

1.3. Implicaciones en las Ciencias Administrativas

La incorporación de la epistemología del conocimiento situado y la ecología de saberes en las Ciencias Administrativas no solo representa un giro paradigmático, sino también una necesidad estructural en el contexto de las transformaciones sociales, tecnológicas y organizacionales contemporáneas. Tradicionalmente, la formación en administración ha estado anclada en modelos funcionalistas, con una fuerte orientación técnica y una racionalidad instrumental centrada en la eficiencia, el control y la estandarización de procesos (Chiavenato, 2007). Sin embargo, estos enfoques tienden a desatender los aspectos culturales, éticos y contextuales que influyen en el comportamiento organizacional y en la gestión del talento humano. Desde una mirada crítica, plural y situada, las Ciencias Administrativas deben

reconceptualizarse como un campo híbrido y transdisciplinar, que no se limita al estudio de organizaciones en términos económicos o estructurales, sino que las comprende como espacios dinámicos donde confluyen saberes diversos, intereses múltiples y relaciones de poder. En este sentido, la ecología de saberes permite visibilizar y legitimar conocimientos organizacionales no convencionales, como aquellos derivados de prácticas comunitarias, experiencias locales o aprendizajes informales, ampliando así el horizonte de lo que se considera conocimiento válido en la gestión (Martínez, 2020).

Uno de los aportes clave de esta perspectiva en la formación administrativa es el replanteamiento del concepto de competencia. En lugar de entenderla exclusivamente como la capacidad técnica o procedimental del sujeto, se promueve una visión integral que considera la dimensión ética, social y contextual de la acción profesional. Esto es coherente con los modelos de competencias transformadoras, que vinculan el saber con el saber ser y el saber convivir, promoviendo sujetos reflexivos, críticos y comprometidos con su entorno (Zabalza, 2007).

Asimismo, la ecología de saberes aplicada a las Ciencias Administrativas desafía la forma en que se construyen los currículos y se gestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Implica diseñar entornos formativos donde el conocimiento científico dialogue activamente con la experiencia de los estudiantes, con los saberes que traen desde sus contextos familiares, laborales o territoriales, y con los desafíos reales de sus comunidades. Esta propuesta se vincula estrechamente con los procesos de innovación educativa y con el uso estratégico de tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje significativo (UNESCO, 2022).

En los proyectos de investigación que sustentan esta obra, estas implicaciones se hacen explícitas al analizar el desarrollo de competencias laborales desde una perspectiva crítica y situada, reconociendo que el comportamiento organizacional y la gestión del talento humano no pueden evaluarse ni certificarse al margen de las condiciones culturales, emocionales y sociopolíticas de los estudiantes. Desde esta óptica, la formación en administración debe contribuir no solo a la eficiencia de las organizaciones, sino también a la transformación de los entornos y a la construcción de un conocimiento más justo, diverso y comprometido con el bienestar colectivo.



CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS DE LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO

2.1 Fundamentos de la Gestión del Talento Humano

En el escenario contemporáneo, caracterizado por transformaciones aceleradas en los ámbitos económico, tecnológico, social y cultural, gestionar eficazmente una organización se convierte en un desafío cada vez más complejo. Este contexto demanda una administración estratégica, integral y adaptativa, donde la gestión del talento humano deja de ser una función operativa para convertirse en un eje estructural del éxito institucional. La concepción moderna del talento humano trasciende la tradicional visión de “recursos” para posicionarse como el motor vital de innovación, productividad y sostenibilidad organizacional.

Es importante distinguir que no todos los modelos de gestión del talento humano responden a los mismos principios ni a las mismas condiciones. Las distintas aproximaciones teóricas y prácticas responden a contextos organizacionales, culturales y estratégicos particulares, lo que evidencia la necesidad de una gestión contextualizada, situada y alineada con la misión institucional. En ese sentido, la gestión del talento humano se configura como un proceso dinámico y adaptativo, orientado a articular las capacidades individuales con los objetivos organizacionales, desde una mirada ética, relacional y estratégica.

De acuerdo con Chiavenato (2000), la administración de recursos humanos —o gestión del talento humano, en términos contemporáneos— constituye un campo interdisciplinario en constante evolución, que integra aportes de la psicología organizacional, la sociología del trabajo, el derecho laboral, la medicina ocupacional, la economía y la educación. Esta multidimensionalidad permite abordar la gestión de las personas desde una perspectiva holística que reconoce no solo su rol funcional, sino también su dimensión humana, afectiva y social dentro de las organizaciones. El autor señala que gestionar el talento humano implica llevar a cabo un conjunto de actividades sistemáticas como planificar, organizar, desarrollar, coordinar y controlar prácticas organizacionales orientadas a optimizar el rendimiento del personal. No se trata simplemente de administrar tareas o cumplir funciones, sino de generar las condiciones necesarias para que los individuos puedan alcanzar tanto sus metas personales como los objetivos estratégicos de la organización. Es decir, la organización se convierte en un espacio donde las personas y los propósitos institucionales se encuentran, se integran y se potencian mutuamente.

2.2 Objetivos de la Gestión del Talento Humano

La gestión del talento humano persigue una amplia gama de propósitos que abarcan desde la eficiencia organizacional hasta el bienestar integral de los colaboradores.

En esta línea, Werther y Davis (1999) identifican cuatro grandes dimensiones de objetivos, que permiten comprender la complejidad y la integralidad del enfoque:

Objetivos sociales: Se refieren al compromiso de la organización con los principios éticos, la equidad y la responsabilidad social. La gestión del talento humano debe garantizar que las prácticas laborales se alineen con normas justas y socialmente aceptables, contribuyendo al bienestar colectivo y al desarrollo de una cultura organizacional respetuosa de los derechos humanos.

Objetivos corporativos: El talento humano es un medio, no un fin en sí mismo. Su gestión debe orientarse a contribuir a la consecución de las metas institucionales, alineando las competencias, habilidades y motivaciones del personal con la misión, visión y estrategia de la organización.

Objetivos funcionales: Se enfocan en mantener una estructura organizacional eficaz, asegurando que los recursos humanos contribuyan de manera efectiva y sostenible al logro de los resultados esperados. Esto implica, entre otras cosas, procesos adecuados de selección, formación, evaluación y retención del personal.

Objetivos personales: Reconocen la necesidad de satisfacer las aspiraciones individuales de los trabajadores, en la medida en que sean compatibles con los intereses de la organización. Una gestión humanizada del talento debe procurar el desarrollo personal, la realización profesional y el bienestar emocional de sus integrantes, como condición para la motivación y permanencia en el trabajo.

Estos objetivos no operan de forma aislada; se interrelacionan y retroalimentan constantemente en el marco estructural y cultural de cada organización. Por tanto, gestionar el talento humano requiere comprender y armonizar estos fines en función de un modelo organizacional flexible, participativo y orientado al desarrollo humano integral. En el marco de una ecología de saberes, esto implica valorar los conocimientos y experiencias de los individuos no solo desde su competencia técnica, sino también desde su dimensión ética, cultural y relacional.

2.3 Desarrollo del Talento Humano

En el contexto de la economía global, marcada por una competencia creciente, la principal ventaja estratégica de las naciones y organizaciones ya no se encuentra únicamente en los recursos materiales o tecnológicos, sino en su capital humano. La capacidad de una sociedad para generar, atraer y potenciar talento se ha convertido en un factor determinante de desarrollo sostenible, productividad e innovación. Las exigencias del mercado global imponen a las empresas y a los individuos la

necesidad de adaptarse con agilidad, de responder con creatividad y de sostener una mejora continua en su desempeño. En este entorno, el desarrollo del talento humano emerge como una prioridad esencial para las organizaciones que aspiran a sobrevivir y prosperar.

La gestión contemporánea de las organizaciones reconoce que el talento no es simplemente un recurso que se administra, sino una fuente de valor que debe cultivarse en función de objetivos estratégicos. Las empresas que asumen esta visión adoptan políticas orientadas a potenciar las capacidades técnicas, cognitivas, socioemocionales y éticas de su personal, comprendiendo que el aprendizaje organizacional no es un proceso aislado, sino una construcción colectiva y evolutiva. El dinamismo del entorno, los cambios tecnológicos, las transformaciones en el mercado laboral y la necesidad de mayor flexibilidad productiva han generado un viraje sustancial en la manera en que se concibe y gestiona a las personas dentro de las estructuras organizativas.

En este sentido, la función de los departamentos de talento humano ha dejado de estar confinada a lo operativo-administrativo, como el reclutamiento o la nómina, para posicionarse como un actor estratégico dentro del diseño y ejecución de las políticas corporativas. Las competencias laborales son hoy vistas como activos fundamentales: no solo como capacidades técnicas adquiridas, sino como atributos que permiten afrontar desafíos complejos, tomar decisiones responsables y liderar con sentido ético. De ahí que muchas organizaciones estén incorporando procesos de formación continua, evaluación de desempeño, planes de carrera, liderazgo transformacional y bienestar laboral como parte de sus estrategias de crecimiento institucional.

Desde los años setenta, la administración del talento humano ha ido ganando terreno como función directiva estratégica. Como lo destacan Bohlander, Sherman y Snell (2003), el nuevo entorno empresarial exige una fuerza laboral hábil, flexible y resiliente, capaz de responder a los desafíos del siglo XXI. Esta exigencia no es solo técnica, sino cultural y política, en tanto se requiere una gestión que promueva la participación, la innovación y la diversidad como principios organizativos. En efecto, el estudio promovido por la Society for Human Resource Management y la Commerce Clearing House evidencia que las competencias no deben entenderse solo en términos de habilidades operativas, sino también como capacidades integradas que articulan el saber hacer, el saber ser y el saber convivir.

Albizu Gallastegi y Landaeta Rodríguez (2001) refuerzan esta visión estratégica al señalar que los objetivos del área de talento humano deben alinearse directamente

con las metas organizacionales. Esta articulación debe considerar tanto el entorno externo como las dinámicas internas de la empresa, integrando la planificación del recurso humano a los procesos de diseño estructural, de innovación y de gestión del cambio. Así, se destacan diversas dimensiones desde las cuales se definen estrategias específicas:

- Objetivos organizacionales generales, vinculados a la misión y visión institucional.
- Objetivos de unidades o productos, que responden a demandas operativas específicas.
- Objetivos funcionales, en articulación con áreas como finanzas, producción o marketing.
- Objetivos adaptativos, en función del entorno económico, político y social en permanente transformación.

Landaeta Rodríguez (2001) sostiene que asumir una dirección estratégica del talento humano exige reconocer la correlación entre estructura organizacional, entorno y comportamiento humano. Implica, además, que el área de recursos humanos deje de ser un espectador del cambio para convertirse en protagonista activo en la construcción de estrategias sostenibles, fundamentadas en una lectura crítica del contexto. No se trata solo de gestionar personas, sino de comprenderlas como sujetos de derecho, de creatividad, de saber y de transformación.

2.4 Procesos de los departamentos involucrados en la gestión del talento humano

La gestión efectiva del talento humano requiere una estructura organizacional que articule de manera coherente una serie de procesos sistemáticos, integrales y estratégicos. Estos procesos, cuando se desarrollan de forma coordinada desde los departamentos respectivos, permiten optimizar el ciclo de vida del capital humano dentro de la organización. De acuerdo con De La Calle D. y Urbina C. (2004), la administración de los recursos humanos puede entenderse como un conjunto interrelacionado de procesos funcionales, los cuales deben ser gestionados desde una perspectiva dinámica y orientada al desarrollo organizacional.

Los autores proponen una clasificación que comprende seis grandes tipos de procesos, que abarcan desde la incorporación del talento hasta su salida, pasando por todas las etapas intermedias de formación, evaluación, mantenimiento y retribución. A continuación, se detalla cada uno de estos procesos:

1. Procesos Básicos

Conforman la base fundamental de la gestión del talento humano, ya que permiten estructurar estratégicamente la administración del recurso humano en la organización. Comprenden actividades esenciales como la planificación estratégica del talento, el análisis y la descripción de puestos, la definición de perfiles profesionales y la identificación de necesidades de personal en función de los objetivos institucionales. Estos procesos permiten anticiparse a las dinámicas del entorno, asegurando que las decisiones relacionadas con el personal estén alineadas con la visión y estrategia organizacional.

2. Procesos de Afectación

Engloban las acciones orientadas a la atracción, selección, vinculación e integración del talento humano a la institución. Este conjunto de procesos abarca desde el reclutamiento interno o externo, la aplicación de entrevistas, pruebas técnicas y psicométricas, hasta la negociación contractual y los programas de inducción. El propósito es asegurar una integración efectiva a la cultura organizacional, garantizando una adecuada correspondencia entre el perfil del candidato y el puesto, lo cual incide directamente en la motivación, retención y productividad del nuevo talento.

3. Procesos de Formación y Desarrollo

Una vez incorporado el colaborador, se hace imprescindible impulsar su crecimiento profesional y fortalecer sus competencias. Estos procesos incluyen la capacitación técnica, el desarrollo de habilidades blandas, los programas de formación continua, talleres de liderazgo, estrategias de mentoring y coaching, así como la planificación de líneas de carrera. Su objetivo es optimizar el desempeño individual y colectivo, aumentar la empleabilidad interna y consolidar una cultura de aprendizaje organizacional.

4. Procesos de Mantenimiento

Tienen como finalidad conservar las condiciones óptimas para un desempeño saludable, productivo y sostenible del talento humano dentro de la organización. Involucran aspectos clave como la salud ocupacional, la seguridad en el trabajo, la calidad del clima organizacional, la gestión de conflictos, la conciliación entre la vida personal y laboral, y los programas de bienestar laboral. Una adecuada

gestión de estos procesos fortalece la satisfacción, el compromiso y la permanencia del personal, impactando positivamente en la fidelización del talento.

5. Procesos Sustractivos

Se refieren a la gestión integral de la desvinculación del personal, ya sea por jubilación, finalización de contrato, renuncia voluntaria o despido. Estos procesos comprenden la planificación de la salida, la realización de entrevistas de egreso, la entrega de beneficios legales y la documentación formal de baja. Aunque representa una fase final, su correcta administración contribuye a preservar la reputación institucional, minimizar riesgos legales y mantener relaciones post-laborales respetuosas y éticas.

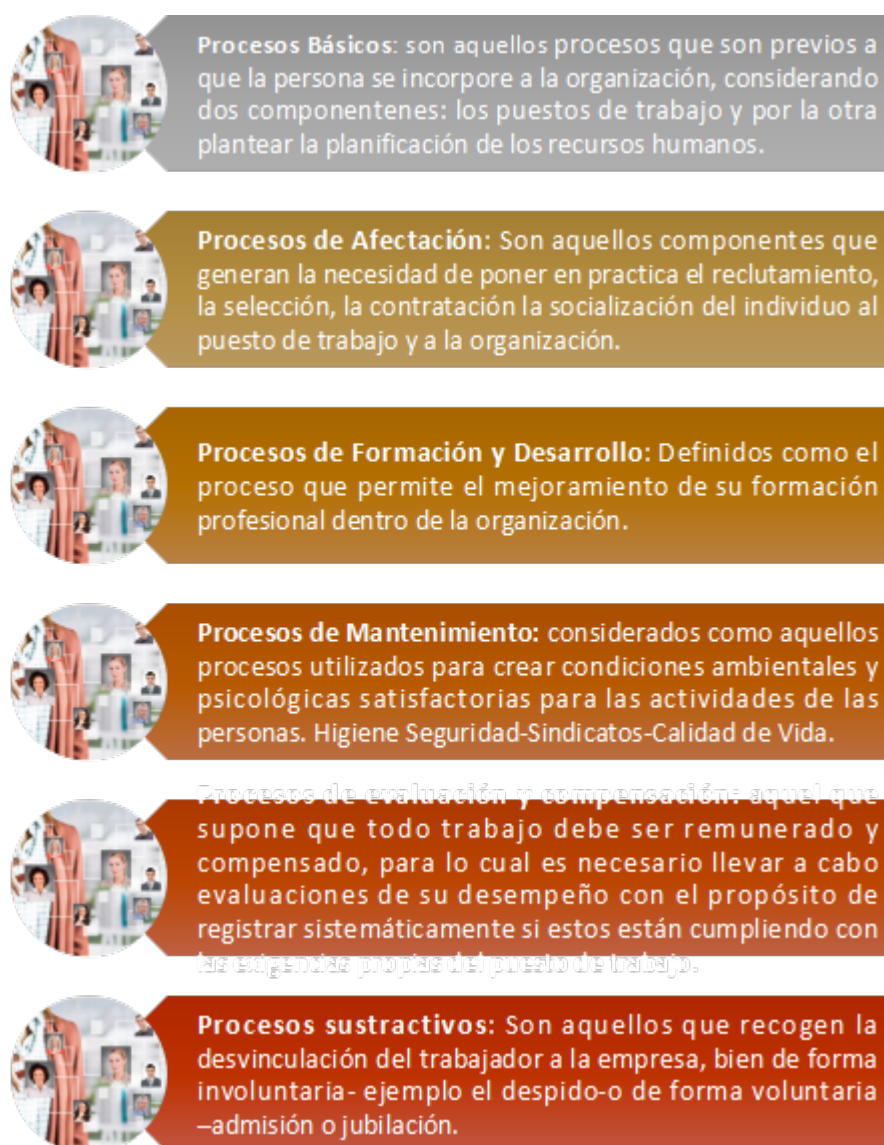
6. Procesos de Evaluación y Compensación

Este conjunto de procesos tiene como finalidad medir el rendimiento de los colaboradores y retribuirlo de manera justa y competitiva. Incluye la evaluación del desempeño, el diseño de sistemas de incentivos económicos y no económicos, las escalas salariales, las bonificaciones por logros, los reconocimientos institucionales y la revisión de la equidad interna y externa en las compensaciones. Este proceso es esencial para generar motivación, orientar el comportamiento hacia los resultados esperados y fortalecer la cultura organizacional basada en el mérito y la transparencia.

Estos seis procesos no operan de forma aislada; son interdependientes y deben articularse desde una visión sistémica que integre la estrategia institucional con las realidades del entorno y las trayectorias personales de los colaboradores. En el marco de una gestión del talento humano orientada por la ecología de saberes, esta clasificación permite visualizar el ciclo de vida laboral como una oportunidad para generar aprendizajes, fortalecer competencias y promover la dignidad del trabajo como un eje de desarrollo humano y organizacional.

La definición de los procesos mencionados se observan en la Figura 1.

Figura 1: Procesos del Sistema de Recursos Humanos



Fuente: Elaboración Propia

En este sentido La Calle y Urbina (2014) ponen de manifiesto los procesos que a través de su incorporación en la organización sustentan y fortalecen la gestión de los recursos humanos.

2.5 Actividades Claves O Subsistema De La Administración De Los Recursos Humanos

En este sentido, cada uno de los subsistemas cumple con funciones puntuales en la búsqueda de beneficios adicionales y resultados positivos para la organización, los cuales se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 1: Subsistemas y propósitos de la Administración de los Recursos Humanos

SUBSISTEMAS
SUBSISTEMA DE PROVISIÓN DE RECURSOS HUMANOS
SUBSISTEMA DE APLICACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS
SUBSISTEMA DE MANTENIMIENTO DE LOS RECURSOS HUMANOS
SUBSISTEMA DE DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS
SUBSISTEMA DE SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y CONTROL DE LOS RECURSOS HUMANOS

Fuente: Elaboración propia

Este conjunto de funciones constituye el núcleo operativo de la gestión del talento humano. Incluye desde el análisis del mercado laboral y la planificación estratégica del recurso humano, hasta la atracción, selección e incorporación de nuevos colaboradores que se integren con éxito al entorno organizacional. A ello se suma la identificación y asignación de funciones, la descripción de puestos, el diseño de trayectorias profesionales y la evaluación continua del desempeño individual.

Asimismo, abarca la gestión integral de las compensaciones, los programas de beneficios sociales, las condiciones de salud, higiene y seguridad en el lugar de trabajo, así como la administración de las relaciones laborales y sindicales. Se consideran también fundamentales los procesos de formación continua, la actualización de competencias y el desarrollo de capacidades que contribuyan al fortalecimiento institucional y a la consolidación del capital humano.

En este marco, cobran relevancia los sistemas de información que permiten registrar, almacenar y procesar datos vinculados a los colaboradores. Esto incluye la implementación de plataformas tecnológicas, bases de datos, herramientas de gestión y mecanismos de auditoría interna que aseguren la transparencia y eficiencia del área.

En consecuencia, la Administración de Recursos Humanos no debe entenderse como una función aislada, sino como un sistema articulado que interactúa con distintos procesos organizacionales. Su enfoque se centra en las personas como eje de transformación, promoviendo entornos laborales más justos, dinámicos y orientados al desarrollo sostenible del talento.



CAPÍTULO III

COMPETENCIAS LABORALES : UN FACTOR ESTRATÉGICO EN LA ECOLOGÍA DE SABERES

3.1 Las Competencias Laborales

La creciente complejidad del mundo laboral contemporáneo exige una transformación sustantiva de los enfoques tradicionales sobre las competencias laborales. En un entorno caracterizado por la diversidad cultural, el avance vertiginoso de tecnologías disruptivas y la necesidad urgente de respuestas situadas y pertinentes, ya no es suficiente concebir las competencias como habilidades estandarizadas o exclusivamente técnicas. Es preciso replantear su significado, su forma de evaluación y sus procesos de desarrollo, desde una mirada que reconozca la pluralidad de saberes y contextos.

Desde la perspectiva de la ecología de saberes —propuesta que reivindica la coexistencia de múltiples formas de conocimiento, en tensión y diálogo con la hegemonía del saber técnico occidental—, este capítulo propone una comprensión ampliada y crítica de las competencias laborales. Aquí, el saber no se restringe a lo funcional o productivo, sino que se configura como una construcción colectiva, situada, dinámica y profundamente arraigada en las realidades culturales, históricas y territoriales de los sujetos.

En el campo de las Ciencias Administrativas, tradicionalmente orientado a modelos formativos centrados en la eficiencia, la productividad y la racionalización de procesos, se vuelve urgente incorporar una visión más humanista, inclusiva y reflexiva. Las competencias no deben entenderse únicamente como atributos individuales cuantificables, sino como manifestaciones de saberes que emergen en el seno de prácticas sociales, relaciones de poder, entramados comunitarios y experiencias culturales diversas. Esta concepción permite ir más allá de la lógica instrumental, incorporando dimensiones éticas, afectivas, intersubjetivas y epistémicamente diversas en la definición del desempeño profesional.

Este capítulo se estructura en cuatro secciones complementarias. En primer lugar, se realiza una revisión crítica del concepto de “competencia laboral”, con énfasis en los debates latinoamericanos que cuestionan su neutralidad y universalidad. En segundo lugar, se explora cómo la ecología de saberes contribuye a resignificar las competencias como capacidades integradas que articulan el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. En tercer lugar, se analizan experiencias institucionales que han incorporado esta visión en procesos de formación y certificación profesional. Finalmente, se proponen orientaciones para una pedagogía de las competencias laborales que reconozca la interculturalidad, valore los saberes ancestrales y se oriente hacia la transformación social.

Al situar en el centro la diversidad epistémica, este capítulo no solo cuestiona los paradigmas predominantes en la formación del talento humano, sino que ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para construir una propuesta formativa más pertinente, sensible al territorio, y comprometida con las necesidades reales de las comunidades, más allá de las demandas impuestas por el mercado. Dos son los temas que se han pretendido plantear en los capítulos anteriores a este, el modelo de la formación profesional en los países latinoamericanos y por el otro lado la formación en la empresa, en ambas perspectivas se pretendía plantear la relevancia de la formación en un entorno que se comporta con serias transformaciones que se han iniciado en el sector productivo y que ha traído consecuencias relevantes para el desarrollo del trabajador, quién tiene que demostrar sus capacidades en su función laboral.

Este capítulo persigue como propósito plantear las diferentes concepciones que dan cuenta del enfoque de la gestión formativa por competencia- al margen de las variables que no contemplan la importancia del proceso formativo en algunas empresas en donde se muestra poca relevancia en el desarrollo de carrera en el trabajador- entendida como una metodología integral que articula la formación que posee el trabajador con sus propias capacidades para alcanzar un desempeño efectivo que agrega valor finalmente permite agregar valor tanto a la empresa como al trabajador.

El enfoque de la formación por competencias cuenta ya con varias décadas de implementación, sin embargo, en los últimos años ha cobrado nuevo impulso al orientarse hacia la valorización del talento humano y su capacidad de contribuir activamente al desarrollo organizacional. Esta capacidad no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que integra actitudes, habilidades y saberes prácticos, con el objetivo de consolidar un desempeño significativo y contextualizado. En el escenario laboral contemporáneo, complejo y en constante transformación, se hace evidente que las competencias requeridas por el talento humano van mucho más allá de las tradicionalmente consideradas.

El informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2000, pp. 221–269) subraya el impacto que han tenido las nuevas tecnologías, la digitalización de la información y los cambios en los modelos de comunicación sobre la vida laboral. Estas transformaciones, junto con la evolución acelerada de la economía global, continúan ejerciendo presión sobre la necesidad de fortalecer el nivel educativo, el desarrollo de habilidades específicas y las actitudes adaptativas del talento humano. De este modo, se reconoce que la construcción y el fortalecimiento de

competencias laborales se han vuelto esenciales para responder a los retos del entorno productivo y social.

En este contexto, resulta indispensable que los procesos de formación acompañen de forma permanente al talento humano, brindando oportunidades para actualizar sus conocimientos y desarrollar nuevas capacidades. La educación continua y la formación basada en competencias se convierten así en pilares fundamentales para facilitar la adaptación, la innovación y la empleabilidad sostenida.

A lo largo del tiempo, las organizaciones han dejado de valorar únicamente los años de escolaridad o los conocimientos acumulados, especialmente si estos ya no resultan pertinentes ante las nuevas exigencias del entorno. En su lugar, han comenzado a priorizar perfiles que demuestren habilidades transferibles, pensamiento crítico, proactividad y capacidad de aprendizaje continuo. En este sentido, la formación por competencias emerge como una respuesta coherente y estratégica ante la necesidad de mejorar de forma constante la calidad y relevancia de los procesos formativos dirigidos al talento humano, en sintonía con la evolución de la tecnología, la producción y las dinámicas del mundo laboral.

Se hace cada vez más evidente en las organizaciones e instituciones la adopción del enfoque de formación por competencias como una estrategia alineada tanto con sus objetivos empresariales como con las tendencias globales presentes en el sistema productivo. Esta metodología permite una aproximación más realista y contextualizada a las exigencias del desempeño en el puesto de trabajo, centrando la atención en lo que verdaderamente se espera del talento humano. La noción de competencia, en este sentido, implica alcanzar un desempeño efectivo, en el que las personas puedan desarrollarse progresivamente hacia mayores niveles de autonomía. Así, se plantea una forma distinta de concebir y estructurar los procesos formativos, orientándolos al fortalecimiento de las capacidades del talento humano. Tal como se menciona al inicio de este capítulo, la formación por competencias se configura como un enfoque integral que busca articular el ámbito educativo con el sector productivo, con el objetivo de elevar el potencial del talento humano frente a los desafíos del mundo laboral actual. En este marco, el sistema de certificación de competencias laborales pretende reconocer formalmente aquellas capacidades adquiridas por el talento humano, sin importar el lugar, momento o modalidad en que fueron desarrolladas. Para Mertens (1999, p. 16), el desempeño efectivo no solo es deseable a nivel organizacional, sino también constituye un factor diferenciador para destacar en lo individual y colectivo. Esta perspectiva —influenciada por la tradición conductista norteamericana— ha tenido un alto grado de aplicabilidad,

especialmente al considerar que la base del funcionamiento empresarial se sustenta en el logro de un desempeño competente por parte del talento humano. No obstante, en la aplicación del enfoque por competencias intervienen múltiples factores: no se trata simplemente de certificar habilidades, sino de contar con una estructura organizativa que propicie el desarrollo integral de las personas en su entorno de trabajo.

La tesis central que guía este capítulo propone comprender la formación por competencias como una metodología diferenciadora frente a los modelos tradicionales de capacitación. No se trata únicamente de cambiar contenidos o técnicas de enseñanza, sino de transformar el sentido mismo de la formación, en función del desarrollo sostenible del talento humano. Por ello, es indispensable que las organizaciones cuenten con márgenes reales de autonomía, flexibilidad y participación laboral; de lo contrario, la formación por competencias corre el riesgo de ser reducida a programas convencionales de capacitación que, aunque necesarios, no responden de manera genuina a los principios transformadores que este enfoque propone.

3.2 Formar por Competencias: Un enfoque desde lo global

Tobón Tobón (2004), en su obra *Formación basada en competencias*, realiza un recorrido histórico y conceptual que permite comprender el origen y la evolución del término “competencia” desde diversas disciplinas. El autor sitúa las raíces filosóficas del concepto en la Antigua Grecia, donde los pensadores abordaban los fundamentos del saber, la verdad y la realidad, estableciendo conexiones entre distintas áreas del conocimiento. Esta visión integradora del saber fue clave para configurar una comprensión compleja y relacional de las capacidades humanas.

Desde la lingüística, Tobón destaca la influencia de la teoría de la gramática generativa transformacional, particularmente el concepto de “competencia lingüística” propuesto por Noam Chomsky. Esta perspectiva define la competencia como la capacidad inherente de los seres humanos para apropiarse del lenguaje y utilizarlo de forma creativa y significativa en los procesos comunicativos.

En el ámbito de la filosofía moderna y la sociología del siglo XX, el concepto de competencia se amplía y diversifica, integrando nociones como los “juegos del lenguaje” de Wittgenstein, la competencia comunicativa e interactiva, y las competencias ideológicas que permiten interpretar críticamente los discursos sociales. Estas corrientes introducen una dimensión más contextual, pragmática y cultural en la construcción del concepto.

En el campo de la educación para el trabajo, el enfoque por competencias adquiere relevancia durante las décadas de 1980 y 1990, impulsado por la necesidad de vincular más estrechamente los procesos educativos con las demandas del sector productivo. Este enfoque busca articular el aprendizaje con las exigencias del mercado laboral, promoviendo perfiles profesionales adaptativos, versátiles y orientados al desempeño. Por su parte, la psicología cognitiva contribuye significativamente al desarrollo del concepto mediante tres líneas fundamentales: la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (Reuven Feuerstein), la teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner) y la enseñanza para la comprensión (David Perkins). Estas propuestas amplían la visión del aprendizaje y las competencias más allá de lo técnico, incorporando lo metacognitivo, lo emocional y lo relacional.

En cuanto a la psicología organizacional, las competencias se consolidan como un referente clave para identificar las características necesarias que debe poseer el talento humano en el ejercicio de sus funciones laborales. La finalidad es alcanzar mayores niveles de eficacia, productividad y competitividad en contextos organizacionales cada vez más exigentes.

Finalmente, es importante destacar que la emergencia del enfoque por competencias en el mundo empresarial responde a una transformación estructural. A partir de la década de los sesenta, con el tránsito de un modelo fordista a esquemas de producción más flexibles, adaptados a la globalización y al avance tecnológico, se empieza a hablar de “competencias” como un componente clave en la formación del talento humano (Hyland, 1994; Tobón, 2004). En este marco, las competencias no solo se conciben como capacidades individuales, sino como articulaciones complejas de saberes, habilidades y actitudes requeridas para actuar eficazmente en contextos diversos y cambiantes.

Una perspectiva convergente se encuentra en los estudios de Mertens (ob. cit.), quien identifica la emergencia del enfoque por competencias laborales a partir de la década de los años ochenta, en diversos países donde se evidenciaba una marcada desconexión entre el sector productivo y el sistema educativo. Esta brecha generaba una formación insuficiente del talento humano para responder eficazmente a los desafíos del mundo del trabajo, lo cual afectaba directamente la calidad del desempeño profesional.

El surgimiento de este enfoque también se fundamenta en investigaciones de especialistas en formación e inserción laboral, quienes observaron las limitaciones

de los modelos tradicionales de educación profesional. Estos sistemas, centrados en la transmisión de contenidos teóricos y con escasa conexión con las demandas del entorno productivo, no lograban generar impactos sostenibles ni fomentar la empleabilidad real. En este contexto, se planteó la necesidad de implementar procesos formativos más pertinentes, orientados al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes aplicables a situaciones laborales concretas.

La evolución del mundo del trabajo trajo consigo nuevos elementos que ampliaron la comprensión del desempeño competente. Ya no bastaba con poseer conocimientos técnicos o habilidades operativas: era necesario incorporar aspectos propios de la persona —como la capacidad de adaptación, la autonomía, la resolución de problemas y la actitud proactiva— como dimensiones clave del talento humano. En respuesta, los modelos formativos comenzaron a transitar hacia propuestas más flexibles, contextualizadas y orientadas a la mejora continua, en concordancia con la transformación del entorno productivo y el surgimiento de la sociedad del conocimiento.

Los sistemas de formación ocupacional tradicionales habían sido concebidos bajo lógicas tayloristas y fordistas, propias de la era industrial, enfocadas en la estandarización y la eficiencia mecánica. Sin embargo, estos enfoques resultaban insuficientes para las exigencias de una economía globalizada, digitalizada y en permanente cambio. Ante esta realidad, se fue consolidando un nuevo paradigma educativo que promovía la articulación entre saber, saber hacer y saber ser, basado en el desarrollo integral del talento humano para lograr un desempeño idóneo, ético y eficaz.

Este proceso formativo renovado no solo busca transmitir conocimientos, sino generar capacidades transferibles y sostenibles que habiliten al talento humano a actuar competentemente en distintos contextos laborales. El trabajo competente, en esta perspectiva, no se limita a cumplir con funciones asignadas, sino que implica resolver situaciones imprevistas, tomar decisiones pertinentes y adaptarse a entornos cambiantes. Como valor agregado, las competencias integran atributos personales que fortalecen la autonomía y la capacidad del sujeto para enfrentar desafíos, lo que convierte a la formación por competencias en una plataforma clave para el desarrollo humano y profesional en el siglo XXI.

A partir de la década de los noventa, las exigencias del sector productivo comenzaron a marcar una transición significativa en la forma de concebir la formación del talento humano. Esta transformación dio paso a la incorporación de la gestión

del talento humano como eje estratégico y, en consecuencia, al fortalecimiento del enfoque por competencias, con el propósito de responder a cinco objetivos clave:

1. Promover un talento humano altamente competitivo.
2. Incrementar la flexibilidad y adaptabilidad en los entornos laborales.
3. Estimular el aprendizaje continuo como proceso vital para la empleabilidad.
4. Superar los esquemas tradicionales de formación basados en la oferta, orientándolos hacia modelos más dinámicos y ajustados a las demandas del mercado.
5. Consolidar un sistema de cualificación profesional centrado en la eficacia y la pertinencia del desempeño.

En este contexto, es posible identificar dos entornos formativos diferenciados. El primero, vinculado al modelo industrial clásico, centraba la formación en la transmisión lineal de saberes técnicos y conocimientos específicos, generalmente desvinculados de las condiciones reales del entorno laboral. El segundo, más reciente y vinculado a la sociedad del conocimiento, concibe al talento humano como un sujeto activo capaz de movilizar no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades, actitudes, comportamientos y criterios éticos en situaciones laborales complejas y cambiantes.

Este nuevo paradigma demanda que el talento humano incorpore en sí mismo un conjunto articulado de competencias que respalden su desempeño, sin importar el momento, el lugar o la forma en que dichas competencias hayan sido adquiridas. Como señala Arizu Echávarri (2001), citado por López Camps y Leal Fernández (2002), el énfasis está ahora en los resultados del desempeño observable, más que en la trayectoria formal de aprendizaje.

En este marco, se redefine el vínculo entre formación y entorno laboral. Se supera la visión fragmentada que separaba el saber del hacer, y se consolida un enfoque integrador donde las competencias profesionales surgen de la articulación entre la formación formal, la experiencia adquirida y las capacidades contextualizadas que el talento humano demuestra en su práctica. Esto marca un cambio cualitativo profundo respecto a los enfoques anteriores.

Como afirma Punk (en López Camps & Leal Fernández, 2002), "...si el paso de la capacitación a la cualificación profesional era todavía cuantitativo, el paso de la cualificación a la competencia profesional es ya cualitativo, puesto que al incluirse los aspectos de organización y planificación se produce un cambio de paradigma con respecto a la aptitud profesional del talento humano".

Este giro paradigmático ha sido respaldado por autores como Le Boterf (2010), quien destaca que “una persona no es competente simplemente por poseer conocimientos, sino por saber movilizarlos en contextos complejos, con sentido, responsabilidad y efectividad”. En la misma línea, Delors et al. (1996) ya advertían que la educación del siglo XXI debía centrarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, fundamentos que hoy se encuentran en el corazón del enfoque por competencias.

La tabla que a continuación se muestra comparativamente los cambios conceptuales que ha dado origen el proceso de la formación para dar paso a la competencia profesional a través de las diferentes épocas.

Tabla 2 Comparación de la capacidad de la formación y las competencias profesionales.

Elementos que identifican la formación.	Formación Profesional	Cualificación Profesional	Competencia Profesional.
Elementos profesionales.	Conocimientos. Destrezas Actitudes.	Conocimientos Destrezas Actitudes	Conocimientos Destrezas y Actitudes.
Radio de acción	Definido y establecido por cada profesión.	Flexibilidad de amplitud profesional.	Entorno profesional y organización del trabajo.
Carácter del trabajo	Trabajo obligatorio de ejecución.	Trabajo no obligatorio de ejecución.	Trabajo libre de planificación.
Grado de organización.	Organización ajena.	Organización autónoma.	Organización propia.

Fuente: Elaboración Propia

La tabla anteriormente expuesta evidencia la evolución estructural de las organizaciones desde su anclaje en la lógica de la sociedad industrial. Esta transformación se vuelve especialmente significativa cuando las empresas comienzan a dejar atrás el modelo taylorista-fordista, caracterizado por la rigidez y la fragmentación del trabajo, para adoptar una nueva cultura organizacional centrada en las personas. En este nuevo paradigma, fomentar la formación por competencias implica asumir los procesos de aprendizaje desde una perspectiva más flexible, integral y menos conductista, distinta a la visión mecanicista que predominó en etapas anteriores.

Tradicionalmente, los programas formativos se enfocaban en transmitir técnicas específicas y metodologías cerradas orientadas a la ejecución eficiente de tareas repetitivas. Sin embargo, las exigencias actuales del entorno global demandan un talento humano capaz de movilizar saberes diversos, dialogar con múltiples

culturas, integrar valores éticos en su quehacer y alcanzar un desarrollo personal que trascienda lo meramente técnico. En este sentido, Mertens (1996) plantea que la formación por competencias ha adquirido gran relevancia en los entornos laborales contemporáneos, al constituirse en una estrategia formativa capaz de responder a la complejidad del mundo globalizado y de contribuir activamente a la transformación organizacional.

Dentro de los múltiples argumentos que justifican el estudio y la implementación de la formación basada en competencias, Mertens Leonard (1976) destaca al menos tres razones fundamentales:

1. Este enfoque se enmarca en una corriente vigorosa del pensamiento social contemporáneo, que establece un vínculo estrecho entre trabajo y educación, entre desarrollo socioeconómico y capacidad transformadora del talento humano como agente insustituible de cambio.
2. Ofrece un espacio de convergencia entre los procesos de capacitación y el acceso al empleo, superando la fragmentación entre formación académica y desempeño profesional.
3. Se adapta con eficacia a los procesos de cambio que atraviesan múltiples dimensiones del quehacer humano, permitiendo una respuesta formativa contextualizada y oportuna.

Estas razones, entre muchas otras, han llevado a las organizaciones a adoptar modelos de formación sustentados en la metodología por competencias, reconociendo su valor agregado. Este enfoque metodológico permite alinear la gestión del talento humano con las metas estratégicas institucionales, impulsando un desempeño laboral orientado al logro, la innovación y la mejora continua.

En esta misma línea, Benavides Espíndola (2002, pp. 32–48) subraya que el enfoque por competencias posibilita una identificación sistémica del entorno global con el que interactúa la organización. Esto fortalece la comprensión de los diversos escenarios implicados en el proceso productivo, facilitando la planificación de estrategias integrales ajustadas a las exigencias empresariales contemporáneas.

Por su parte, Ramos H. Irach (1998) advierte que las transformaciones del mercado laboral imponen nuevas demandas a las economías nacionales, lo que obliga a generar alternativas formativas que permitan al talento humano actualizar y desarrollar continuamente sus conocimientos y habilidades. En concordancia, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define la formación por competencias

como un proceso orientado a generar capacidades en referencia a estándares normativos claros y pertinentes, cuya implementación resulta significativamente más eficiente e impactante que aquella desvinculada de las necesidades reales del sector productivo.

3.3 Las Competencias. Acepciones

Existe una gran variedad de definiciones y estudios respecto a las competencias, que han sido expuestos por autores y especialistas del tema en distintos escenarios, no obstante todos y cada uno de estudios consultados comportan una característica en común, y no es otra que aquella que identifica a la competencia como un factor relevante que impone su protagonismo cada vez más en las organizaciones. En este sentido se señala algunas acepciones respecto a las competencias sin dejar de reconocer la importancia que también merecen aquellas que no se citan en este apartado del estudio:

La noción de competencia ha sido ampliamente abordada desde distintos campos del conocimiento, como la psicología, la educación, la sociología, el derecho y la gestión del talento humano. A continuación, se presentan diversas definiciones representativas que evidencian la riqueza conceptual y la evolución del término en las últimas décadas.

Ibarra Agustín (2001) define la competencia como la capacidad productiva del talento humano, entendida y medida en términos de desempeño en un contexto laboral específico. No se trata solo de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto, sino de una integración funcional entre el saber, el saber hacer y el saber ser.

- El Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, Francia) concibe la competencia como una capacidad para llevar a cabo una tarea determinada, vinculada con la satisfacción personal por controlar el entorno, la motivación al logro y la habilidad de superar obstáculos. Es una noción cercana a las ideas de habilidad aprendida, inteligencia y aptitud.
- La Real Academia Española (1992) ofrece una definición con varias acepciones, entre ellas: aptitud o idoneidad para intervenir en un asunto, atribución legítima de una autoridad, y en un plano más coloquial, como acción o efecto de competir o contienda entre partes.
- El Oxford Advanced Learner's Dictionary define el término "competence" como la capacidad y autoridad legal para actuar, y "competent" como tener la

habilidad, conocimiento o aptitud suficiente para hacer algo adecuadamente, aunque sin necesariamente alcanzar la excelencia.

- En el Diccionario de Recursos Humanos de Manuel Fernández Ríos (1999), las competencias son descritas como habilidades y destrezas necesarias para ejecutar una tarea o conjunto de ellas. Representan la esencia del talento humano dentro de las organizaciones y, a diferencia de los recursos, las personas no pueden ser gestionadas directamente, ya que poseen la capacidad y el derecho de autogestionarse.
- La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1991) define las competencias como la capacidad del talento humano para desempeñar eficazmente las tareas propias de un empleo específico, asociándolas con criterios normativos y estándares definidos en el entorno laboral.
- Nicole Mandon y Olivier L. (1994, p. 17) proponen una definición centrada en la acción, al afirmar que las competencias son la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y cualidades personales para enfrentar situaciones problemáticas concretas. Su construcción teórica resulta del cruce entre la experiencia de los actores laborales y los análisis de investigadores del campo.
- El enfoque del Hay Group (2000, p. 815) se basa en la gestión del desempeño. Define la competencia como una característica subyacente en una persona, vinculada causalmente con su desempeño exitoso en el trabajo. Cada competencia debe estar claramente definida, puede desarrollarse y se organiza en perfiles que incluyen diferentes niveles de complejidad observables.
- Finalmente, Claude Levy-Leboyer (2002, p. 42) distingue dos dimensiones clave en la noción de competencia: por un lado, se requieren aptitudes específicas para adquirir o utilizar competencias; por otro, en contextos no rutinarios y de alta complejidad, se recurre constantemente a procesos cognitivos y habilidades mentales superiores. En este enfoque, la competencia no se limita a una ejecución técnica, sino que exige razonamiento, adaptación y toma de decisiones.

Así la competencia en líneas generales implica tanto un saber, como un saber hacer, que se expresa en los diferentes ámbitos del ser humano¹, y en el orden profesional a través de sus capacidades inclusive tales como:

- La multivalencia, ampliación de capacidades de intervención sobre varias tareas y operaciones en el seno de una misma profesión básica.

¹ D.Pinel (1988) precisa respecto a estos sub-aspectos comúnmente subdivididos en Saber, saber-hacer y Saber ser, identificando los mismos de la siguiente forma: el Saber: nivel requerido pertinente, conocimientos necesarios para ejercer este oficio, el Saber Hacer: responde a la pregunta "ser capaz de"; saber ser: saber comunicar, aptitudes, psicológicas o comportamentales particularmente importantes para el empleo, si existen.

- La polivalencia, en la ampliación profesional hacia una segunda profesión y oficio a partir de una profesión básica.
- La experticia, calidad del experto, con un alto nivel de competencia profesional en la propia tarea.

3.4 Tipos de Competencias.

McClelland (1973) clasifica las Competencias en Técnicas y Genéricas, entendiéndose por las primeras aquellos conocimientos, habilidades y destrezas (parte superior del iceberg) y por las segundas, es decir las genéricas la parte blanda, es decir, las actitudes, rasgos, motivos, rol social e imagen en sí mismo (base del iceberg).

Una definición sobre Competencias Generales o Básicas: estaría planteado desde el punto de vista formativo como aquellas adquiridas previamente al ingreso a un oficio (lecto-escritura, interpretar textos, aplicar sistemas numéricos, saber expresarse, escuchar. Afectan a todos los individuos en una organización).

En cuanto a las Competencias Técnicas o Específicas serían las habilidades específicas implícitas en el correcto desempeño de puestos de un área funcional específica. Definen un perfil concreto de la actividad. (Habilidad en el uso de computadores bajo ambiente Windows, Lectura e interpretación de planos).

Llopart Pérez X. Y Redondo Duran R. (1997, p.147) coincide con Mc Clelland (1973) estableciendo tres categorías de competencias individuales:

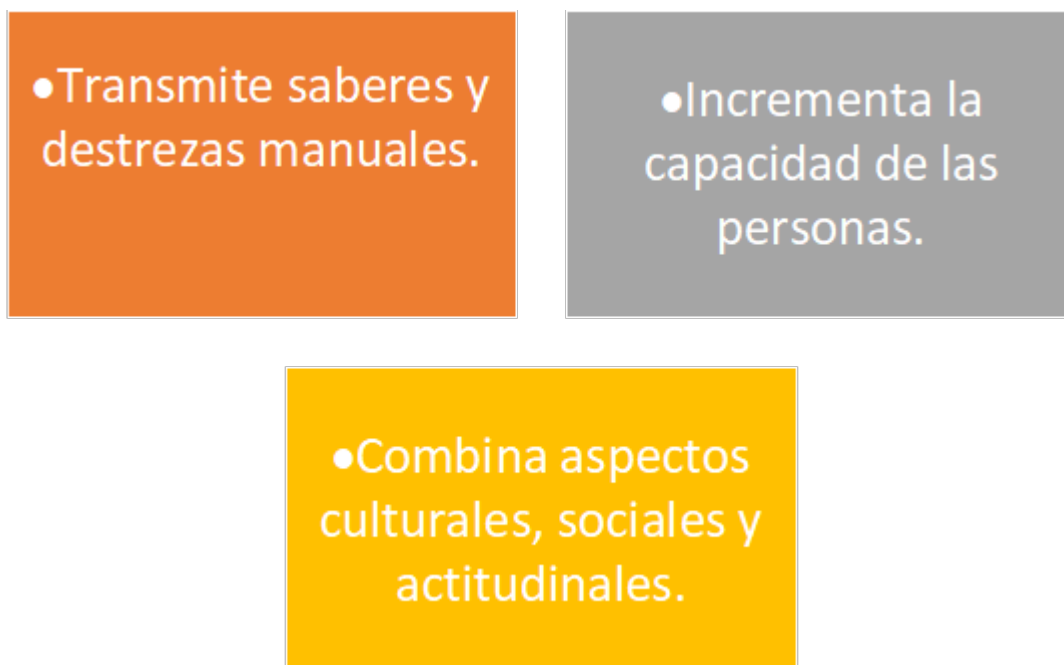
- Competencias Técnicas: los saberes o conocimientos específicos que permiten desarrollar la función o asumir las responsabilidades correspondientes a una ocupación y que es importante poseer, pueden tratarse de conocimientos teóricos o de lenguajes científicos y técnicos.
- Competencias Específicas: los “saberes hacer”, herramientas, métodos o las aptitudes que permiten desempeñar funciones o responsabilidades de un puesto de la manera que la organización espera, expresados en términos de capacidades observables.
- Competencias Genéricas: “los saberes ser” características personales (capacidades, actitudes, rasgos y comportamientos) que permiten al individuo comportarse dentro de su ocupación de la manera que la organización pide a sus empleados.

De igual forma coincidiendo con las clasificaciones anteriores tenemos la estructurada por Vargas, Fernando (1999) quién destaca en sus prescripciones tres grupos las básicas, las genéricas y las específicas:

- Las básicas, se orientan a habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemáticas.
- Las genéricas están dadas por desempeños en diferentes sectores o actividades, por lo general en relación con el manejo de equipos.
- Las específicas se refieren a las ocupaciones concretas y no transferibles fácilmente.

Se concluye este aspecto respecto a la formación por competencia laboral con aquel proceso que logra asociar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades y actitudes en los trabajadores, es un proceso que se da durante toda la vida del individuo. La combinación de la aplicación de conocimientos, habilidades o destrezas son los objetivos y contenido del trabajo a realizar se expresa en el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser de esta manera tenemos se toman en cuenta lo siguiente:

Figura 2



Existen en la actualidad un gran número de autores y especialistas que hacen énfasis en las diversas competencias existentes, la tabla 3.2 refleja un menú de competencias.

Tabla 3 Menú de Competencias.

TIPOS DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS
Competencias relacionadas con las metas y la acción	Orientación a la eficiencia. Pro actividad Diagnóstico y uso de conceptos. Preocupación por el impacto. Preocupación por el orden y la calidad. Iniciativa Búsqueda de información
Competencias relacionadas con el conocimiento especializado	Atención a la función, producto o tecnología Reconocimiento de utilidad. Memoria.
Competencias relacionadas con el liderazgo	Auto confianza Presentaciones orales. Pensamiento lógico Conceptualización.
Competencia relacionada con los recursos humanos:	Uso del poder socializado. Relacionarse positivamente Gestión de grupos Correcta auto evaluación.
Competencias relacionadas con la dirección de subordinados:	Desarrollo de personas, Uso del poder unilateral Espontaneidad. Desarrollo de otros. Dirección, asertividad y uso posicional del poder. Trabajo en equipo y cooperación Liderazgo de equipos
Competencia personal:	Conciencia de uno mismo: Conciencia emocional. Valoración adecuada de uno mismo Confianza en uno mismo Autorregulación: Auto control, Confiabilidad Adaptabilidad, Integridad, Innovación. Motivación: Motivación de logro, Compromiso. Optimismo.
Competencias Cognoscitivas	Pensamiento analítico, Pensamiento conceptual, Profesionalidad o gestión experta.
Competencia de Impacto e influencia	Impacto e influencia, Conocimiento organizativo. Construcción de relaciones.
Otras competencias.	Autocontrol, Objetividad, Resistencia y adaptabilidad Compromiso con las relaciones, Despreocupación por el rechazo. Integridad., Diversión en el trabajo. Adecuada auto evaluación, Interés afiliativo. Comunicación por escrito, Visión. Comunicación. Estilo de enseñar.

Fuente: Elaboración Propia a partir de Leyle M. Spencer y Signe M. Spencer (1992), Daniel Goleman (1996-1997), Richard Boyatzis

Enfoques de las Competencias Laborales.

Mertens (1999) en su obra Competencia Laboral: sistemas, surgimientos y modelos, distingue dos enfoques acerca de las competencias laborales:

1. El enfoque estructural.
2. El enfoque dinámico.
3. El Enfoque Estructural.

Desde el enfoque estructural, la formación por competencias se concibe como un proceso orientado al desarrollo integral del talento humano, mediante la adquisición y movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para alcanzar resultados efectivos en contextos laborales específicos. Esta definición no se limita a la transmisión de contenidos, sino que propone una visión articulada del aprendizaje con el desempeño profesional.

Este enfoque permite identificar dos dimensiones clave que otorgan profundidad al concepto de competencia en el ámbito de la formación del talento humano:

- Primera dimensión: La competencia no se restringe a la acumulación de conocimientos, sino que abarca un conjunto diverso de atributos del talento humano, entre ellos habilidades técnicas, actitudes, capacidades comunicativas y rasgos de personalidad. Esta perspectiva reconoce que la formación debe ser integral, reflejando la complejidad del acto laboral y las múltiples dimensiones que inciden en la ejecución efectiva de tareas. Se trata, por tanto, de formar personas que puedan actuar con autonomía, responsabilidad y adaptabilidad en diversos escenarios organizacionales.
- Segunda dimensión: Resalta la relación explícita entre esos atributos personales y el resultado esperado o nivel de desempeño requerido en la organización. De esta manera, se supera la brecha tradicional entre la formación entendida como calificación (centrada en conocimientos aislados) y el desempeño real que demanda el entorno productivo. Este enfoque estructural apunta a potenciar la capacidad del talento humano para transformar lo aprendido en acción, generando así valor agregado para la organización.

En esta lógica, el modelo estructural no asume que la contribución del talento humano al desarrollo organizacional ocurre de manera automática o aislada. Por el contrario, reconoce que dicha contribución depende de la capacidad del talento para articular sus atributos personales con los distintos subsistemas que conforman la organización: desde la estrategia institucional hasta la gestión de la innovación, la cultura organizacional, los procesos tecnológicos y la administración de los recursos humanos.

La competencia, en este sentido, se manifiesta como la capacidad del talento humano para conectar sus saberes con las exigencias concretas de su entorno

laboral, respondiendo de manera efectiva a los desafíos que plantea la dinámica organizacional. Para ello, es imprescindible que la formación responda a una visión estratégica que esté alineada con la evolución tecnológica, los cambios en la organización del trabajo y la gestión moderna de las relaciones laborales.

Se debe entonces articular la formación con resultado por medio de la competencia, lo que significa entonces, que el desempeño efectivo, no solo corresponde a una sola dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino más bien que corresponda a las necesidades estratégicas de las empresas, desde su ámbito de mercado y pasando por la base tecnológica organizativa y cultural de las organizaciones. Para las empresas, es importante disminuir la brecha entre competencia y el desempeño efectivo, reconociendo valor que cada vez más adquiere la formación como una de las principales fuentes de la mejora de productividad y competitividad de las empresas. Este enfoque precisamente es el que permite justificar el surgimiento de la gestión por competencia laboral en la empresa, pues obedece a la necesidad de acortar la distancia entre esfuerzo de formación y resultado efectivo.

3.5 El Enfoque Dinámico.

Se caracteriza por la evolución de los mercados en que operan las empresas en la actualidad, retomando a Mertens (1998) la evolución de los mercados se puede caracterizar por cuatro fenómenos que se presentan de manera simultánea:

- El primer fenómeno es la mayor complejidad en los parámetros bajo los cuales se ofrecen los productos y servicios. Lo que significa que las condiciones de los mercados ha cambiado, antes había una segmentación clara de los mercados en cuanto a precio, calidad, diseño y servicio al cliente, actualmente se observa una tendencia a la convergencia de estos criterios, a la simultaneidad de su presencia.
- El segundo fenómeno es la tendencia hacia la apertura de los mercados lo que significa la presencia de una mayor variedad de opciones en el mismo segmento del mercado y al mismo tiempo la posibilidad de acceso a mucho más mercados que antes.
- Un tercer fenómeno es el mayor dinamismo en los mercados, provocado por la superior exposición ante impulsos y señales diversas de cambio, generando una menor permanencia de las posiciones de los productos en el mercado. Lo que permite que las empresas sean más dinámicas en sus estrategias de

innovación de producto y de proceso, de cara a las prácticas de producción que se difunden con mayor rapidez.

- Un cuarto fenómeno es la mayor exigencia en los niveles de parámetros bajo los cuales opera el mercado, lo que significa que las empresas tienen que competir frente una mayor cantidad de competidores que antes. Este factor es el que marca el nivel de los otros tres fenómenos, ya que impulsa la interrelación entre los cuatro fenómenos mencionados.

La competencia así, en el enfoque dinámico contiene una dimensión de comparación: la empresa y la persona son competentes, no tanto por un desempeño mínimo, sino por tener la capacidad de destacarse en el medio, gracias al desarrollo y movilización de las competencias únicas o claves que tiene a su disposición. Mertens (ob.cit).

Dentro de estas competencias claves se encuentra por parte de las empresas la necesidad de tener vías de diferenciación con respecto a otras y con respecto al mercado, ubicándose entre sus competencias una que le distingue como organización: el desarrollo de la competencia humana.

3.6 La Identificación de Competencias:

La identificación de competencias es un proceso metodológico clave que permite determinar, a partir de una actividad laboral específica, cuáles son las competencias necesarias para un desempeño satisfactorio y alineado con los estándares organizacionales. Este proceso no solo busca describir funciones, sino reconocer las capacidades reales que el talento humano debe movilizar en contextos concretos de trabajo.

El punto de partida de este proceso es la observación directa y el análisis de la realidad del trabajo, lo que implica reconocer las exigencias cognitivas, actitudinales, procedimentales y contextuales de las tareas desempeñadas. Dado su enfoque participativo, se recomienda la inclusión activa del talento humano en talleres de análisis, entrevistas focalizadas o dinámicas colaborativas, ya que son quienes poseen el conocimiento tácito sobre los requerimientos del puesto y los desafíos diarios del entorno laboral. Esta participación asegura una mayor precisión y pertinencia en la construcción del perfil competencial.

La cobertura de este análisis puede variar. En algunos casos, se realiza a nivel de puesto específico; sin embargo, los enfoques más actuales y estratégicos tienden a trabajar sobre áreas ocupacionales más amplias o familias profesionales, lo que

permite establecer rutas de desarrollo profesional y trayectorias de movilidad interna para el talento humano.

Existen diversas metodologías para llevar a cabo este proceso. Entre las más reconocidas se encuentran:

- El análisis funcional, que parte del propósito principal de la ocupación para desglosar las unidades de competencia necesarias para lograr dicho propósito, organizadas jerárquicamente.
- El método DACUM (Developing A Curriculum), que utiliza talleres de expertos en la ocupación para describir detalladamente las tareas y competencias requeridas. Este método ha dado lugar a variantes como SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development) y AMOD (Modeling Occupational Domains).
- Las metodologías conductistas, que se centran en identificar competencias clave observables y medibles, generalmente asociadas al rendimiento efectivo y al comportamiento laboral esperado.

A estos métodos tradicionales, se han sumado enfoques más integradores en los últimos años, como los métodos por incidentes críticos, que identifican competencias a partir del análisis de eventos laborales significativos, y las entrevistas por competencias, que permiten explorar experiencias reales del talento humano y los recursos movilizados para resolver problemas o situaciones complejas.

Un enfoque emergente de gran valor es el análisis ecológico del trabajo, que contempla no solo la dimensión técnica, sino también el contexto sociocultural, la emocionalidad y la interacción entre saberes formales y no formales. Este tipo de enfoque es especialmente útil en contextos de alta complejidad, diversidad o interculturalidad.

En definitiva, la identificación de competencias no es un proceso estático ni exclusivamente técnico, sino una práctica estratégica que permite alinear el potencial del talento humano con los objetivos institucionales, fortalecer la pertinencia de los programas formativos, facilitar la movilidad interna y fomentar una cultura organizacional orientada al desarrollo continuo

3.7 Descripción de los principales procedimientos y supuestos teóricos para la identificación de las competencias: metodologías: DACUM, SCID Y AMOD.

DACUM: Developing a Curriculum

La principal referencia es la versión metodológica desarrollada por la Universidad de Ohio en el Centro de Educación y Capacitación para el Empleo. Se suele expresar en la llamada Carta DACUM o mapa DACUM. Esta metodología incluye los conocimientos necesarios, comportamientos, conductas, equipos, herramientas, materiales a usar y opcionalmente el desarrollo futuro de un puesto de trabajo.

Para ellos el DACUM es un instrumento para analizar ocupaciones y procesos de trabajo, generando insumos para conducir procesos de análisis funcional, para el diseño de sistemas ISO 9000 o Calidad Total, para poner en práctica una relación más estrecha entre la escuela y la empresa. Se considera un método rápido para efectuar a bajo costo el análisis ocupacional utiliza la técnica de trabajo en grupos de los cuales son conformados por trabajadores experimentados en la ocupación bajo análisis.

El DACUM, analiza el proceso productivo y las tareas que se derivan de ello, conduciendo así a la referencia curricular basada en el trabajo real, se genera también información y conceptos que sirven de base para la construcción de otros subsistemas de la estrategia de productividad- competitividad de la empresa.

El DACUM, se encuentra compuesto por:

- El análisis de funciones y tareas.
- El proceso de verificación de las tareas que fueron identificadas en el taller.

Las premisas de DACUM, y que constituyen sus sustentos teóricos son:

- Trabajadores expertos pueden describir y definir su trabajo de manera más precisa que cualquier otra persona de la organización.
- Una manera efectiva de definir una función es describir en forma precisa las tareas que los trabajadores expertos realizan.
- Todas las tareas requieren para su ejecución adecuada el uso de determinados conocimientos, habilidades, destrezas, herramientas y actitudes positivas de la persona.

Estas premisas corresponden a una mezcla de corrientes teóricas de la escuela conductista y la funcionalista, aunque hay que destacar que la escuela funcionalista no incluye el análisis de tareas ya que trata de expresar el trabajo en términos de resultados y no de procesos.

El trabajo con empleados expertos es el núcleo del procedimiento para llegar al mapa DACUM, siendo una matriz de funciones y tareas que el trabajador debe ser capaz de realizar, complementando con la identificación de conocimientos y habilidades generales, importantes para su trabajo, con comportamientos sociales requeridos (actitud y trato), con el equipo, materiales y las herramientas que el trabajador ocupa y con las tendencias y perspectivas del trabajo para el futuro inmediato. (INSEFORP, p.54).

El DACUM, se ha utilizado para analizar ocupaciones en los niveles profesionales, directivos, técnicos y de operarios. Su uso como metodología para analizar procesos y sistema en la industria, lo ha popularizado Estados Unidos, Canadá y algunos países de América latina. (Nicaragua, Venezuela, Chile). OIT. 2000.

SCID: Sistematical Development of Instruccionial Currículo. Desarrollo Sistemático de Currículo Instruccionial:

Se trata de una metodología de análisis ocupacional que no solo permite identificar las tareas propias de un puesto de trabajo, sino que también orienta el diseño de programas de formación alineados con las necesidades reales del entorno productivo. A diferencia del modelo DACUM —del cual retoma elementos clave como el análisis de tareas—, esta metodología va más allá, al operativizar tanto los criterios de evaluación como los recursos necesarios para garantizar un aprendizaje eficaz y contextualizado.

Su aplicación parte de la especificación de procesos productivos, a través de fuentes como entrevistas con el talento humano en ejercicio, opiniones de expertos, análisis de documentación técnica y observaciones en campo. Este enfoque busca establecer una ordenación lógica y jerarquizada de las tareas que componen un puesto o área ocupacional, lo que permite construir rutas de formación y evaluación con base en el desempeño esperado.

Una de sus principales ventajas radica en que facilita el diseño de guías didácticas centradas en el autoaprendizaje, especialmente útiles en modelos de formación dual, semipresencial o basada en la experiencia laboral. Para ello, es fundamental formular criterios e indicadores de desempeño, así como evidencias observables

que posteriormente servirán como referencia para procesos de evaluación tanto formativa como sumativa.

Cada tarea identificada se describe con un nivel de detalle técnico y didáctico que incluye al menos los siguientes elementos:

- Pasos secuenciales para su ejecución.
- Estándares de desempeño esperados.
- Equipos, herramientas y materiales requeridos.
- Normas de seguridad y prevención de riesgos.
- Decisiones que el talento humano debe tomar durante la ejecución.
- Información clave que sustenta la toma de decisiones.
- Errores comunes y sus posibles consecuencias, en caso de decisiones inapropiadas.

El desarrollo de la guía didáctica comienza con una introducción que orienta al talento humano sobre el propósito y modo de uso del material. Luego se presentan las hojas de instrucción, donde se explicitan los aspectos esenciales del trabajo a desempeñar, los pasos a seguir, las decisiones críticas, así como sugerencias para el desarrollo autónomo. Se incorpora también un formato de autoevaluación, que promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje y desempeño. La guía culmina con la descripción del procedimiento de evaluación práctica, especificando cómo el facilitador o supervisor debe aplicar una prueba de ejecución para verificar si el talento humano ha alcanzado las competencias requeridas. Esta secuencia metodológica asegura una coherencia integral entre el aprendizaje, el desempeño y la evaluación, contribuyendo al fortalecimiento de las capacidades laborales de manera estructurada, pertinente y contextualizada.

En este orden de ideas, es importante destacar que las guías didácticas tienen un diseño básico que permite que el propio trabajador es quien se responsabiliza y se estimula a aprender para lograr el desempeño requerido.

En esta metodología se puede partir de un análisis previo de identificación de subprocesos, a través de entrevistas, opiniones de expertos que ordenan las tareas del puesto de trabajo, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué hace?
- ¿Cómo lo hace?
- ¿Cuál es el objetivo?

- ¿Cuántas veces al día lo hace?
- ¿Qué dificultades enfrenta?

Las tareas con este método son detalladas, y contemplan: normas de seguridad, decisiones que el trabajador debe tomar, información que utiliza para decidir, estándar de ejecución, consecuencia en caso de errores en su decisión.

Este método parte de la base para evaluar al trabajador y para elaborar las guías didácticas, por tanto es necesario formular los criterios y evidencias de desempeño, para garantizar el desempeño es necesario que los trabajadores posean: conocimientos básicos, habilidades, cumplir normas de seguridad, decisiones que tienen que tomar e información que les permiten tomarlas, errores que pueden ocurrir debido a la inadecuada decisión, herramienta, equipos, maquinarias que utilizará. El SCID define por tanto: los estándares de desempeño La información que se recoja a través de los factores inherentes al contenido de las tareas, permite establecer los criterios y las evidencias del desempeño complementario que aseguran y aumentan la posibilidad del desempeño esperado, y que este pueda lograrse en diferentes circunstancias y ante situaciones que no hayan sido previstas.

y las guías didácticas son aquellas que se diseñan de manera que el capacitado sea el responsable de su propio aprendizaje, motivándolo a llegar al desempeño deseado.

3.8 AMOD: Un Modelo.

Este método atiende especialmente a una metodología centrada en el auto aprendizaje. Permite elaborar rápidamente programas de formación, a partir del mapa DACUM. La OIT lo describe como una variante del DACUM, que se caracteriza por establecer una fuerte relación entre las competencias y las subcompetencias definidas en el mapa DACUM, es el proceso con el que se aprende y la evaluación del aprendizaje. Es una especie de mapa DACUM ordenado secuencialmente con sentido pedagógico para facilitar la formación del trabajador y guiar al instructor, suele utilizarse para que los trabajadores se auto evalúen y definan en la forma autónoma sus necesidades de capacitación, de tal manera que pueda preguntarse ¿Cómo resultaría evaluado en esta competencia?. El mapa AMOD, es una especie de mapa DACUM, ordenado secuencialmente con sentido pedagógico para facilitar la formación del trabajador y guiar al instructor.

Existe una característica que diferencia el AMOD del DACUM y del SCID, es que su objetivo es relacionar los componentes del programa de formación integrado

en el mapa DACUM, con la secuencia de la formación y la evolución del proceso de aprendizaje. La certificación a través del AMOD, es realizada por un consejo de expertos supervisores, supervisoras y trabajadores, y apoyándose con otra persona ajena al proceso, que bien puede ser el gerente de recursos humanos si es en una empresa donde se realiza. Es de destacar en cuanto a lo que se refiere a la línea estratégica que configura el carácter único de la empresa, esta se orienta a la configuración de elementos como la formación, la experiencia, las capacidades, y también en el factor humano como componente de la arquitectura interna de la empresa que se posiciona cada vez más y que incide en los cambios del entorno y en el proceso globalizador, respondiendo así a una nueva arquitectura organizativa. Ulrich Dave (1997, pp.20-130).

Tanto la estrategia de competitividad y productividad como la dinámica de innovación de tecnología y la nueva organización del trabajo, en la necesidad que tienen las empresas en mejorar la calidad, reducir costos y precios, llevan a enfocar la estrategia de productividad no solo en el aspecto tecnológico sino más bien en los componentes internos que permiten que esta alcance sus niveles de desarrollo. En el contexto actual, las organizaciones han dejado atrás los modelos de gestión lineales y jerárquicos para dar paso a estructuras más dinámicas y colaborativas, orientadas a generar sinergias entre la innovación, la estrategia y el talento humano. Este cambio estructural ha permitido a las empresas transformar sus modelos de operación, integrando el aprendizaje organizacional como eje central de su competitividad. Así, la arquitectura interna de recursos —particularmente el desarrollo de competencias del talento humano— se convierte en la base estratégica para alcanzar mayores niveles de productividad y sostenibilidad.

A diferencia de los enfoques tradicionales, en los que el logro de los objetivos empresariales se fundamentaba principalmente en la cantidad de esfuerzo invertido, las organizaciones contemporáneas priorizan tanto la cantidad como la calidad, especialmente en lo que respecta a la formación del talento humano. La calidad en la formación no es solo un fin en sí mismo, sino un medio para asegurar la competitividad y capacidad adaptativa en un mercado global altamente exigente y cambiante. En este sentido, el surgimiento y consolidación del enfoque de competencias laborales debe entenderse como una respuesta estratégica frente a los desafíos del entorno globalizado.

Este giro implica un cambio sustancial en los esquemas organizativos. En el paradigma clásico, el trabajo del individuo se subordinaba al proceso productivo, restringiendo sus posibilidades de desarrollo personal y profesional. En contraste,

los enfoques contemporáneos sitúan al talento humano como eje de transformación, priorizando la capacidad de respuesta a la demanda del mercado y promoviendo una relación más activa entre la persona, la organización y su entorno.

De hecho, la globalización ha impuesto nuevos modelos de organización del trabajo, basados en conceptos como el aprendizaje organizacional, la calidad total y la mejora continua. Estos enfoques promueven una cultura de evaluación constante, innovación permanente y desarrollo de competencias que permitan anticiparse y adaptarse a las transformaciones del entorno. En este contexto, la gestión del talento humano deja de ser un subsistema operativo para convertirse en un componente estratégico fundamental, capaz de articular conocimiento, desempeño y valor agregado.

Por tanto, la formación por competencias ya no puede limitarse a una respuesta técnica o instrumental; debe entenderse como una estrategia de desarrollo integral que habilita a las organizaciones para evolucionar, innovar y sostenerse en un entorno de alta volatilidad e incertidumbre.

3.9 El Enfoque del Análisis Ocupacional en el Marco de las Competencias.

El análisis ocupacional es una metodología que abarca diversas acepciones que implican por si mismo la utilización de diferentes técnicas. Dichas metodologías difieren en su composición, sin embargo para los efectos de este trabajo de investigación se considera la descripción de la metodología del análisis ocupacional que presenta el programa de cooperación iberoamericana para el diseño de la formación profesional (IBERFOP), conjuntamente con la organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).

Para Agudelo Mejia (1993) el análisis ocupacional se entiende como el proceso de identificación a través de la observación, la entrevista y el estudio, las actividades y requisitos del trabajador y los factores técnicos y ambientales de la ocupación. Comprende la identificación de las tareas de la ocupación y de las habilidades, conocimientos, aptitudes y responsabilidades que se requieren del trabajador para la ejecución satisfactoria de la ocupación, que permiten distinguirla de todas las demás.

Para American College Testing (ACT) es la recolección sistemática analítica de la información sobre las acciones que realizan los empleados en el desempeño de las labores relacionadas con su empleo. Describe las actividades que realizan las

personas en sus empleos, y es tanto explicativo como predicativo, pretende alcanzar un propósito particular o satisfacer las necesidades de organizaciones especiales. Este método de análisis emplea la categoría de ocupación como elemento central, e integra un conjunto de puestos de trabajo cuyas tareas principales son análogas y exigen aptitudes, habilidades y conocimientos similares (IBERFOP, p.28)

El análisis ocupacional se emplea con los siguientes fines:

- Descripción del empleo. Incluye información que identifica los propósitos del empleo.
- Evaluación y Clasificación del empleo. Se refiere a los procesos de ubicación de empleo en termino de valor con respecto a la organización
- Evaluación del desempeño laboral. Incluye la evaluación sistemática para determinar la eficiencia relativa y la efectividad de los individuos.
- Diseño de Capacitación. Incluye la identificación de necesidades, conocimientos y actitudes necesarios para el desempeño en un empleo dado
- Diseño de trabajo. Incluye organizaciones de actividades laborales y tareas con la finalidad de facilitar el rendimiento eficiente de los servicios y la producción de bienes
- Prácticas de empleo. Las prácticas de empleo, recientemente se utiliza para ayudar a determinar la equidad y la legalidad de estas.

Cuatro son las grandes dimensiones que cita Edward Levine (1995) para el análisis ocupacional:

El tipo de descriptor usado en el análisis ocupacional, las fuentes de información, los métodos de compilación de información y niveles de análisis, a continuación se identifica cada elemento que se deriva de las dimensiones que abarca el análisis ocupacional:

El tipo de descriptor usado en el análisis.

- Filosofía organizacional y estructura
- Responsabilidades
- Normas profesionales.
- Contexto laboral
- Demandas del personal
- Incidentes críticos
- Productos y Servicios.

Fuentes de información.

- Analista
- Supervisor inmediato
- Supervisor de alto nivel, administrador o ejecutivo.
- Técnico experto.
- Información documental.

Métodos de compilación de información

- Observación.
- Entrevistas individuales.
- Entrevistas grupales.
- Cuestionarios.

Niveles de Análisis

- Tareas
- Actividades.
- Dimensiones de trabajo.
- Requerimientos de capacitación de los trabajadores.

El empleo de estas alternativas da lugar a diversos productos y aplicaciones del análisis de ocupación. Su aplicación va desde la identificación y agrupación de ocupaciones y habilidades en catálogos hasta el diseño del currículo, identificación de competencias y certificación de habilidades a los trabajadores.

Entre los principales productos del análisis ocupacional se destacan:

- Las tareas específicas desarrolladas por las ocupaciones.
- Los cuadros de organización de los establecimientos y ramas de actividad donde existen las ocupaciones analizadas
- Diagramas de flujo de los procesos productivos en que intervienen las ocupaciones.
- Requerimientos de escolaridad, capacitación y experiencia laboral de las ocupaciones.
- Estructuras ocupacionales.
- Determinación de necesidades cuantitativas y cualitativas de la formación ocupacional.
- Identificación de calificaciones en los trabajadores.
- Certificación de los conocimientos y habilidades de los trabajadores.

Existe una relación estrecha entre la caracterización del contenido de un puesto de trabajo, los esquemas de certificación ocupacional y los procesos de formación y calificación de la mano de obra.

3.11 Fases del Proceso de Certificación Ocupacional:

Las fases correspondientes al proceso que conlleva a la certificación ocupacional son:

- Disponer de la información relativa a las ocupaciones objeto de la certificación, extraída del análisis ocupacionales realizados para este fin., o para elaborar programas de formación profesional.
- Determinar, las operaciones y los conocimientos tecnológicos necesarios para desempeñar eficientemente una ocupación, los cuales se consideran requerimientos mínimos ocupacionales. Estos requerimientos corresponde a las exigencias de la ocupación, es decir habilidades y conocimientos indispensables para ejecutar una tarea.
- Elaborar, de acuerdo a las estructuras las pruebas ocupacionales. Estas pruebas se refieren a los instrumentos que definen fundamentalmente los conocimientos tecnológicos relacionados de manera directa con la ocupación, así como las habilidades que poseen los trabajadores para desempeñar un puesto de trabajo.
- Establecer posteriormente el diagnóstico de cada trabajador, resultante de comparar el conocimiento práctico y teórico que cada uno tiene con el perfil de ocupación, a fin de precisar sus carencias para alcanzar el nivel de competencia indispensable para desempeñar con eficiencia su ocupación.
- Por último se expide el certificado, una vez que el trabajador demuestra poseer las habilidades y los conocimientos tecnológicos que la ocupación exige para desempeñar la ocupación correspondiente.

3.12 Análisis Conductista, Funcionalista y Constructivista

Análisis conductista:

El análisis realizado por Richard Boyatzis (1982) evidencia la connotación del análisis conductista, con su propuesta de un modelo genérico de desempeño efectivo para gerentes. Este enfoque toma como referencia para la construcción de las competencias a los trabajadores más aptos o bien de empresas de alto desempeño.

El análisis conductista parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados y define el puesto en términos de las características de dichas personas. El énfasis está en el desempeño superior y las competencias son las características de fondo que causan la acción de una persona. En el conductismo se identifican las características de las personas que causan las acciones de desempeño deseando.

Entre las desventajas o las críticas al modelo conductista están:

La definición de competencia es tan amplia que cubría casi cualquier cosa, sin ir al corazón de lo que es común en cuanto a motivaciones, personalidades, roles sociales, habilidades y conocimientos.

La distinción entre competencias mínimas y competencias efectivas no es muy clara y de hecho es simplemente una cuestión de matiz.

Los modelos son históricos, es decir, relacionados con el éxito en el pasado, y por ende, menos apropiados para organizaciones que operan con cambios rápidos.

Siguiendo algunos de los principios del análisis conductista, se realizó un estudio respecto a la gerencia y los trabajadores en general, en este sentido, se preparó en Estados Unidos, un informe sobre los cambios que deben hacerse en las escuelas para que los jóvenes egresados, salgan mejor preparados y dispuestos a responder a los desafíos que hoy exige el mundo actual, el informe fue elaborado por el Secretary's Comisión on Achieving Necessary Skills (SCANS) que es una asociación entre el departamento de educación y el de trabajo y la oficina de gestión de personal. Este estudio se basó en entrevistas y discusiones con un amplio grupo de informantes claves del mundo empresarial, sindicales, de la educación de la academia y con insumos de especialistas en la temática. Así el informe refleja, las principales áreas de habilidades necesarias para obtener un empleo, a tal efecto se definieron dos grandes familias: habilidades fundamentales necesarias en todos los trabajos como mínimo y las competencias, habilidades que distinguen al trabajador por haber alcanzado un perfil de excelencia .

Análisis Funcional.

La teoría del análisis funcional tiene su base en la escuela de pensamiento funcionalista, aplicada como filosofía básica del sistema de competencia laboral en Inglaterra, los orígenes fueron los varios intentos de revisar y adecuar los sistemas de formación y capacitación en esos países, en 1980 se produjo un documento básico que dio origen a la Nueva Iniciativa de Capacitación, lo que a su vez condujo a la presentación de la idea del Sistema Nacional de Competencias Laboral (National

Vocational Qualification (NVQ) y a la instalación del correspondiente Consejo Nacional (NCVQ).

Su orientación se establece en el fenómeno causal, es decir, las competencias se conciben a partir de la identificación de las relaciones existentes entre problema-resultado-solución. En este análisis se concibe la competencia como la combinación de atributos subyacentes del desempeño exitoso. Parte del análisis del empleo para determinar las funciones esenciales y los elementos fundamentales implicados para la obtención de resultados y la demostración de la capacidad de desempeño de cada trabajador. Benavides E. Olga (2002, pp.32-48).

Las competencias son establecidas por trabajadores expertos, quienes elaboran- con conocimiento de causa- el análisis ocupacional y la desagregación de los elementos en los mapas de competencias ocupacionales y gerenciales. Se pretende con ello la determinación de estándares que da lugar a las calificaciones ocupacionales nacionales (CON) para Inglaterra, las cuales entran en vigencia para empleos de sectores productivos específicos y de manera generalizada para los de entidades del Estado.

Fletcher Shirley (2000, pp. 13-93) divide el proceso de esta metodología en ocho etapas entre las que se señalan:

- Completar el diagrama ocupacional: Es la primera acción en el desarrollo de las normas, que consiste en identificar las funciones ocupacionales dentro de la organización
- Identificar los grupos de expertos. Una vez que se cuenta con el diagrama ocupacional, se pueden identificar los miembros de un grupo de trabajo experto, estos deben ser “ocupantes de la función
- Informar a los grupos de expertos y establecer las bases de las operaciones del grupo. Se refiere a la preparación de las notas informativas o la sección introductoria del taller a fin de informar a los grupos de expertos.
- Determinar el propósito fundamental de la: Organización y de la función ocupacional. Definir este propósito es el que asegura que las normas productivas reflejan los objetivos organizacionales y no solo el parámetro de desempeño competente de la persona aceptado en forma sectorial.
- Aplicar las reglas del análisis. Son los criterios mediante los cuales se realiza el análisis. Se relacionan con: diferentes métodos que requieren normas diferentes, procesos cíclicos como el de capacitación, etapas en un proceso o sistema: entrada, proceso y salida[]

- Establecer normas para el borrador. Con el fin de realizar la propuesta a los ocupantes.
- Consultar a los ocupantes de las funciones sobre el borrador de las normas. Una vez instaladas las normas en borrador, estas deben circular a todos los ocupantes de la función, con un cuestionario para su realización, las preguntas de este cuestionario deben responder a cada elemento y unidad que se tenga.
- Definir y convenir las normas finales. El último aspecto refiere a la definición y convenimiento de las normas resultantes y finales.
- También se puede disponer de los sistemas de evaluación de las diferentes metodologías, como lo es el sistema Developing a currículo (DACUM) el nombre de DACUM corresponde a las Siglas de Developing a vitae es una metodología de análisis de trabajo que se desarrollo originalmente en Canadá con la finalidad de obtener información sobre los requerimientos para el desempeño de trabajo específicos. Es considerada una metodología muy útil y rápida que describe el contenido de las ocupaciones. Vargas Fernando, et al. (2002, pp.111-123) e la Universidad de Ohio, que se inicia en los EEUU y Canadá orientado a la elaboración del análisis y que parte de la relación sistema y entorno.

En el caso de las empresas, se pretende tener en cuenta una cualificación de competencias por áreas y empleo, hasta obtener una clasificación de ocupaciones y grados de competencia. El análisis funcional no refiere a un sistema sino que este permite analizar y comprender la relación entre sistema y entorno, es decir la diferencia entre ambos. Desde esta perspectiva los objetivos y funciones de la empresa no se deben formular desde una organización como sistema cerrado sino en términos de su relación con el entorno que le rodea.

Así el análisis funcional parte de lo existente como contingente, como probabilidad y lo relaciona con punto de vista del problema, que en este caso es un determinado resultado que se espera de la empresa. Intenta hacer comprensible e inteligible que el problema puede resolverse, o bien de otra manera. La relación entre un problema o resultado deseado y la solución del mismo, no se comprende entonces por si mismo, sirve también de guía para indagar acerca de otras probabilidades de equivalencia funcionales..

Las competencias, en el análisis funcional se analizan desde las diferentes relaciones que existen en las empresas entre resultados y habilidades conocimientos y aptitudes de los trabajadores comparando unas con otras, en cuyo caso se busca aquellos elementos de habilidades y conocimientos relevantes para la solución del problemas y/o resultado, más allá de lo que ya esta resuelto Mertens, L. (1996, p.76).

Para ganar conocimientos de las competencias laborales, por medio del análisis funcional, el punto de paso consiste en que cuanto más diversas sean las circunstancias que pueden confirmar las habilidades y conocimientos requeridos por parte de los trabajadores más valor de conocimiento de la función tendrán los resultados del análisis.

Entre los Niveles de Calificaciones Nacionales (NVQ) en el marco de las competencias se tienen cinco niveles para poder cubrir con NVQ desde lo más básico-mínimo hasta representar a los profesionales. Cuanto más elevado el nivel, mayor sería la presencia de las siguientes características:

- Amplitud y alcance de la competencia.
- Complejidad y dificultad de la competencia.
- Requerimientos de habilidades especiales.
- Habilidad para transferir competencias de un contexto de trabajo a otro.
- Habilidad para organizar y planificar el trabajo y
- Habilidad para supervisar a otros.

La NVQ plantea por lo menos cuatro componentes o familias de competencias que tendrán que emerger si el análisis se hace adecuadamente:

- Resultados de las tareas;
- Gestión/ organización de las tareas;
- Gestión de situaciones imprevistas;
- Ambiente y condiciones del trabajo.
- Con estos elementos, de carácter obligatorio que tienen que reaparecer, la NVQ están impulsando las bases para una nueva organización del trabajo.

Entre las características del análisis funcional están:

- Importan los resultados, no como se hacen las cosas.
- Se desglosan los roles de trabajo en unidades y estas en elementos de competencias.
- Se complementó el elemento de competencia con un enunciado de rango, que especifica el rango de contextos y circunstancias en los que el trabajador debe demorar y que puede alcanzar el criterio de desempeño.
- Los elementos de competencias se agrupan en unidades y estas a su vez conforman un título de competencia que se conoce como NVQ.

Por otro lado, se destaca la crítica a la metodología del análisis funcional ya que solamente verifica que se ha logrado la competencia pero no identifica como lo hicieron. También la crítica para algunos analistas, del enfoque NVQ, es que los atributos de conocimientos subyacentes no pueden ser aislados de las prácticas actuales de trabajo. Atributos como saber resolver problemas, saber analizar, saber reconocer patrones estructurales, son muy dependiente del contexto, si que los intentos de enseñarlos fuera del contexto no tendrían sentido. Otras de las críticas del enfoque es que es una aplicación parcial de la teoría. Bajo esta perspectiva no se logra analizar la relación entre los diferentes subsistemas de solución al problema (o resultado deseado), entre los diferentes tipos de habilidades, conocimientos y actitudes-aptitudes.

La dimensión de la complejidad del mundo laboral, fue justamente uno de los motivos del porque en las organizaciones está surgiendo el interés la metodología por competencias.

Análisis Constructivista.

Este enfoque construye la competencia, no solo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades.

Esta tendencia facilita la construcción de competencias ocupacionales no solo a partir de la función que nace del contexto de la razón de ser y la capacidad de respecto de la organización-parámetros de corte funcionalista. Si no que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y a sus posibilidades, destacando escenarios de construcción grupal. Benavides E. Olga (2002).

El análisis constructivista respecto a las competencia laboral, tiene sus base en los estudios de Bertrand Schwartz (1995), citado por Benavides E. Olga (2002) de Francia quién pone énfasis en las relaciones mutuas y en las acciones existentes entre los grupos y el entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación. En este método la competencia no solo se construye a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y a sus posibilidades, la diferencia a los enfoques conductivista, que toman como referencia para la construcción de las competencias a los trabajadores y gerentes más aptos o bien de empresas de alto desempeño, la preocupación de la metodología constructivista incluye, el análisis de las personas de menor nivel educativo, por las siguientes razones:

- La inserción de estos solo puede realizarse si sus conocimientos, experiencias, dificultades, desilusiones y esperanzas pueden ser escuchadas, oídas, consideradas y respetadas. Se rechaza de antemano la exclusión de las personas menos formadas.
- Una de las razones para que una formación sea efectiva es la participación de las personas a formar en la definición de los contenidos, en la construcción y análisis del problema. Un modo que relaciona el saber con el hacer: la adquisición de conocimientos vincula—con la acción. Se contempla la capacitación no solo para la inserción instrumental sino además con un desarrollo y progreso personal.
- La formación individual solo tiene sentido dentro de una capacitación colectiva: para satisfacer las solicitudes y las necesidades individuales, es indispensable que ella se imparta masivamente.
- La identificación de las competencias y de los objetivos del trabajo comienza por identificar y analizar las disfunciones propias a cada organización y que son la causa de costos innecesarios y oportunidades no aprovechadas.

La Norma de la Competencia Laboral.

La norma de la competencia laboral, constituye el elemento común de la formación del personal necesario para alcanzar ciertos objetivos de las empresas. No por ello, espera ser una condición suficiente; aspira convertirse en una condición necesaria o una probabilidad para serlo.

La norma es posible aplicarla en el ámbito nacional que se requiera inclusive en una rama, o sector, o empresa, todo depende del ámbito en que se realiza la identificación de la competencia.

Dos acepciones respecto a la normalización de la competencia laboral, valen la pena resaltar:

- La normalización tiene por objetivo dar dirección al desarrollo de las competencias en la empresa, constituyendo una referencia en común para los integrantes de la organización de cómo guiar y evaluar sus aprendizajes, representa así un referente para el reconocimiento de la competencia alcanzada por los individuos, tanto en el interior de la empresa como en el mercado de trabajo. Mertens, Leonard (1997, p.31).
- Una vez identificadas las competencias, su descripción puede ser de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre empleadores, trabajadores

y entidades educativas. Usualmente, cuando se organizan sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización ligado a una figura institucional, de forma tal que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierta en una norma, un referente válido para las instituciones educativas, los trabajadores y los empleadores. Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente, normaliza las competencias y las convierte en un estándar al nivel en que se haya acordado (empresa, sector, país).

La norma en su acepción de estándar, de patrón de comparación, se considera más que de instrumento jurídico de obligatorio cumplimiento. Es un proceso de interacción y acuerdo entre diferentes agentes, usualmente empresas, trabajadores e instituciones públicas, cuyo propósito es el de establecer un estándar sobre las competencias que son representativas de una determinada ocupación o área ocupacional, está conformada por los conocimientos, habilidades, destrezas, comprensión y actitudes, que se identificaron en la etapa de análisis funcional, para un desempeño competente en una determinada función productiva.

La OIT justifica un sistema normalizado de certificación de competencias laboral por las siguientes razones:

- El sistema está enfocado en la demanda; basado en resultados e integrado por los mismos usuarios.
- Posibilita en el mediano plazo una mayor coordinación institucional, así como una mayor permeabilidad entre centros de trabajo y oferta de capacitación.
- Provee al mercado información veraz y oportuna sobre lo que los individuos saben hacer en el ámbito de trabajo y orienta la toma de decisiones de los agentes económicos.
- Permite contar con programas flexibles, de mayor calidad y pertinentes con las necesidades de la población y de la planta productiva
- Es un sistema con mayor posibilidad de actualización y adaptación.

Concibe a la capacitación no como una actividad finita, de corta duración, sino como un proceso de largo plazo que abarque toda la vida productiva del individuo y facilite la acumulación de conocimientos, así como el desarrollo de competencia laboral que amplíe las oportunidades de superación y progreso personal y profesional de los trabajadores.

En este sentido, es un instrumento que permite la identificación de la competencia laboral requerida en una cierta función productiva. Es de destacar si la norma se

integra en un sistema nacional, facilita la movilidad en el mercado de trabajo, en la medida que debe referir a competencias transferibles entre sectores o empresa. La norma incluye los siguientes componentes: Estos componentes de la norma han sido definidos y categorizado por la OIT. La clasificación que en este trabajo corresponde a la expuesta por la OIT en el documento de las 40 preguntas más importante sobre competencias:

- La unidad de competencia: está conformada por un conjunto de elementos de competencia, reviste un significado claro en el proceso de trabajo y, por tanto, tiene valor en el ejercicio del trabajo. La unidad no sólo se refiere a las funciones directamente relacionadas con el objetivo del empleo, incluye cualquier requerimiento relacionado con la salud y la seguridad, la calidad y las relaciones de trabajo.
- Los elementos de competencia: es la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su ocupación. Por tanto, se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador debe demostrar y, es entonces, una función realizada por un individuo.
- Las evidencias de desempeño: Son descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir que el desempeño fue efectivamente logrado. Las evidencias directas tienen que ver con la técnica utilizada en el ejercicio de una competencia y se verifican mediante la observación. Las evidencias por producto son pruebas reales, observables y tangibles de las consecuencias del desempeño.
- Los criterios de desempeño: Al definir los criterios de desempeño se alude al resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia. Permiten precisar acerca de lo que se hizo y la calidad con que fue realizado.
- El campo de aplicación: Es la descripción de las circunstancias, ambiente, materiales, máquinas e instrumentos en relación con los cuales se desarrolla el desempeño descrito en el elemento de competencia.
- Las evidencias del conocimiento: incluyen el conocimiento y comprensión necesarios para lograr el desempeño competente. Puede referirse a los conocimientos teóricos y de principios de base científica que el trabajador debe dominar, así como a sus habilidades cognitivas en relación con el elemento de competencia al que pertenecen. Ejemplo: un elemento se redacta de una forma tal que al leerlo pueda anteponerse la frase: “el trabajador será capaz de...”

- La guía para la evaluación: es aquella que se diseña en función de los componentes que han participado en el proceso.

En cuanto a los criterios de desempeño; de esta manera una vez definidos los elementos de competencia estos deben precisarse en términos de: la calidad con que deben lograrse; las evidencias de que fueron obtenidos; el campo de aplicación; y los conocimientos requeridos. Por tanto pueden identificarse con el grupo de trabajo, y también puede integrarse preguntas que lo identifique, es de destacar que este grupo de preguntas son referenciales y pueden ajustarse a la realidad que se tenga:

- Qué desempeño claves se esperan de una persona en una situación normal?
- Qué tipo de decisión debe tomar para lograr los desempeños
- Que debe hacer frente a imprevistos, a situación de emergencia?
- Qué actitudes se espera que manifieste?
- Qué errores debe evitar?
- A quién y cómo tiene que comunicar?
- Debe atender aspectos relacionados con la seguridad y salud y el medio ambiente. Cuáles son estos?

A tal efecto es necesario considerar la evidencia del conocimiento, y las diferentes formas que permiten evidenciar el desempeño del trabajador, dado que estos factores se asocian a las calificaciones a las que pertenecen los trabajadores. Por ello es importante el registro de cada trabajador con las evidencias de desempeño que ha acumulado y las unidades de competencias que posee, así como las calificaciones correspondientes y sus respectivas funciones a realizar.

Las diferentes formas de evidenciar el desempeño del trabajador se aprecian a través de:

- La observación en el lugar de trabajo
- Ejercicio simulados semejantes a las situaciones de trabajo
- Pruebas de habilidades
- Informes y registro utilizados en el desempeño.
- La realización de un proyecto o tarea.

La conformación de la norma depende de:

- El método de identificación que se utiliza. (conductista, funcionalista, etc.).
- Del marco institucional en que se realiza (Nacional, Sectorial, Empresa) .
- Para el CONOCER una norma técnica de competencia laboral usualmente

incluye: Lo que una persona debe ser capaz de hacer, la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho, las condiciones en que la persona debe demostrar su competencia.

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

La norma define un desempeño competente contra el cual es factible comparar el desempeño observado de un trabajador y detectar las áreas de competencia en las que necesita mejorar para ser considerado competente. Es una clara referencia para juzgar la posesión o no de la competencia laboral. En este sentido la norma de competencia está en la base de varios procesos dentro del ciclo de vida de los recursos humanos: el de selección, el de formación, el de evaluación y el de certificación. Un estándar de competencia puede brindar un criterio fundamental en la selección del personal para un espectro variado de ocupaciones en la empresa más que para un puesto de trabajo. Es fundamental en la elaboración de los currículos de formación, al establecer los elementos de competencia y las evidencias y criterios de desempeño que pueden convertirse en orientadores para la especificación de objetivos de los módulos de formación y objetivos de aprendizaje en cada uno de los módulos definidos. Los empresarios sabrán que esperar de un programa de formación basado en una norma de competencia. Los trabajadores sabrán cual será el contenido formativo a partir de la norma.

La descripción de la competencia laboral, se expresa en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y resultados (desempeños) demostrables, con la probabilidad que estos conduzcan al cumplimiento de la función. Esto no significa que en la descripción de las funciones no aparezcan tareas, ni tampoco que el análisis de tareas ya no sea útil o válido en la definición de las funciones, se trata de lograr la síntesis de tareas, sin entrar a los detalles de estas a excepción de cuando esos detalles sean elementos claves en la operación. La descripción de funciones en el modelo de competencia laboral, aparece como una mezcla de diferentes niveles de agrupación de tareas, según la rama y la trayectoria de innovación seguida por la empresa. La normalización debe considerar siempre el lenguaje de la organización y debe ir articulando los esfuerzos individuales con los colectivos en el aprendizaje, para ello la empresa, debe asumir una estrategia de aprendizaje organizativo, que involucre los trabajadores.

El objetivo de la normalización de la competencia laboral, estaría representado por:

- Ser un sistema que estimula y administra el aprendizaje del personal a través de la movilización de saberes.
- Por asumir una responsabilidad y actitud social de involucramiento.
- Por el ejercicio sistemático de reflexionar en el trabajo.

Una vez que se tenga identificadas las competencias, su descripción puede ser de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre empleadores, trabajadores y entidades educativas. Usualmente, cuando se organizan sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización ligado a una figura institucional, de forma tal que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierta en una norma un referente válido para las instituciones educativas, los trabajadores y los empleadores. Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente, normaliza las competencias y las convierte en un estándar al nivel en que se haya acordado (empresa, sector, país). Documento en línea www.cinterfort.org.uy

La tabla 3.3 es un ejemplo de la presentación clásica de una norma de competencias.

3.13 Evaluación de la Formación por Competencias.

La evaluación de las competencias laborales adquiere una dimensión objetiva y verificable cuando se realiza con base en normas técnicas de competencia laboral previamente establecidas. Estas normas definen de manera precisa lo que se espera del talento humano en términos de desempeño, permitiendo evaluar resultados observables y medibles, y reduciendo significativamente el margen de subjetividad en los procesos de valoración. En este modelo, el talento humano tiene acceso anticipado al contenido ocupacional de la norma contra la cual será evaluado, lo que promueve la transparencia y fortalece el principio de equidad en los procesos de evaluación.

La certificación ocupacional, en este marco, se otorga en referencia directa a dichas normas de competencia laboral. De este modo, el certificado no solo valida una trayectoria formativa, sino que acredita la capacidad efectiva del individuo para desempeñar determinadas funciones en condiciones reales de trabajo. La persona ya no demuestra únicamente cuántas horas ha cursado o qué formación ha recibido, sino que presenta evidencia formal de lo que realmente sabe hacer. Como afirman Tobón, Rial, Carretero y García (2006), la certificación por competencias representa un cambio de paradigma al centrar el reconocimiento en el desempeño

laboral concreto y no en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto convierte a la certificación en un instrumento estratégico, tanto para el talento humano que busca insertarse o mantenerse en el mercado laboral, como para las organizaciones que requieren alinear formación y desempeño con sus objetivos institucionales.

Entre los métodos más utilizados para evaluar competencias en este modelo destacan:

- Observación directa del desempeño en el puesto de trabajo.
- Pruebas de habilidades prácticas.
- Ejercicios de simulación en condiciones controladas.
- Desarrollo de proyectos o resolución de tareas integradoras.
- Entrevistas y preguntas orales estructuradas.
- Evaluaciones escritas.
- Ítems de selección múltiple con fundamentación técnica.

La eficacia de la formación por competencias no depende únicamente del contenido, sino también de las estrategias pedagógicas que acompañan el proceso, las cuales deben ser más flexibles, activas y contextualizadas que en los modelos tradicionales. Esto incluye la posibilidad de modular el aprendizaje, facilitar itinerarios formativos personalizados, y garantizar mecanismos de ingreso, reingreso y continuidad formativa a lo largo de la vida laboral, haciendo efectivo el principio de formación continua.

Desde la perspectiva organizacional, evaluar y certificar las competencias del talento humano permite establecer con claridad qué se espera de cada colaborador, facilitando una planificación más efectiva de los procesos de capacitación y de desarrollo profesional. Las acciones formativas dejan de ser genéricas o estandarizadas y se convierten en herramientas estratégicas dirigidas a mejorar el desempeño y contribuir directamente al cumplimiento de los objetivos de la organización.



CAPÍTULO IV

UNA MIRADA DESDE LA ECOLOGÍA DE SABERES EN EL ÁMBITO DE LAS PRACTICAS DE PREGRADO EN LAS COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL EN ADMINISTRACIÓN

Consideraciones Generales

En los contextos educativos contemporáneos, la necesidad de replantear los modelos de formación en función de la diversidad epistémica, la pertinencia social y el desarrollo integral del talento humano ha cobrado especial relevancia. En este marco, la ecología de saberes, propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2009), emerge como un enfoque alternativo que desafía la hegemonía del conocimiento único y promueve la coexistencia de saberes diversos —académicos, populares, ancestrales y experienciales— en los procesos formativos. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en las Ciencias Administrativas, donde los desafíos del entorno productivo y la transformación digital requieren de profesionales no solo técnicamente competentes, sino también éticamente comprometidos, culturalmente sensibles y adaptables a contextos cambiantes.

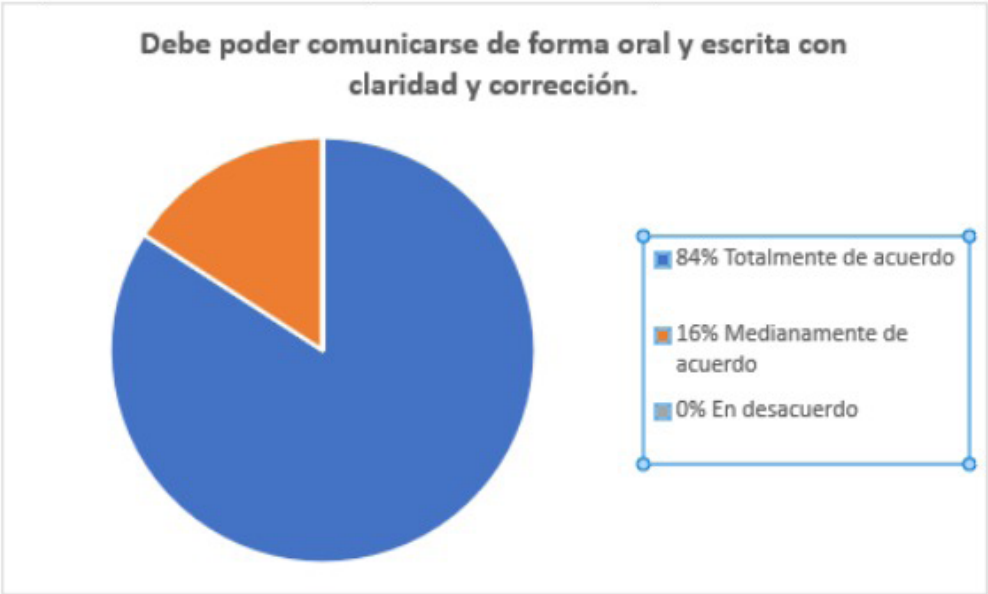
Con el objetivo de explorar esta problemática, se aplicó una encuesta a estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) y la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), ambas instituciones ecuatorianas comprometidas con la formación de talento humano en el área de Ciencias Administrativas. La encuesta permitió recoger percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la forma en que los estudiantes interpretan, apropian y aplican distintos tipos de saberes en su proceso formativo, así como su influencia en el desarrollo de competencias, actitudes y comportamientos profesionales.

El presente estudio se inscribe en una lógica interpretativa, que reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción de conocimiento y como agente clave en los procesos de transformación institucional y social. Desde esta perspectiva, el desarrollo del talento humano no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que incluye dimensiones éticas, emocionales, culturales y relacionales que configuran el saber ser, el saber convivir y el saber actuar en contextos reales de trabajo.

Los hallazgos derivados de la encuesta contribuyen a comprender cómo se articulan los distintos saberes en la formación universitaria y qué implicaciones tienen para el comportamiento académico y profesional de los futuros administradores. Asimismo, permiten reflexionar sobre las políticas curriculares, los enfoques pedagógicos y las estrategias institucionales que potencian —o limitan— el desarrollo de un talento humano integral, contextualizado y comprometido con su entorno.

A una población de estudiantes de diversos semestres (un total de 63 estudiantes) en el campo de los estudios administrativos se le planteo una encuesta la misma que obtuvo los siguientes resultados:

1	Debe poder comunicarse de forma oral y escrita con claridad y corrección.		
		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
	Totalmente de acuerdo	53	84%
	Medianamente de acuerdo	10	16%
	En desacuerdo	0	0%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

De acuerdo con los datos recopilados en la encuesta aplicada a estudiantes de las universidades UNACH y UPSE, un total de 53 participantes —equivalente al 84%— manifestó estar totalmente de acuerdo con la afirmación de que deben ser capaces de comunicarse de forma oral y escrita con claridad y corrección. Por su parte, 10 estudiantes, que representan el 16% restante, indicaron estar medianamente de acuerdo con dicha afirmación. Es importante destacar que no se registraron

respuestas en desacuerdo, lo que permite inferir un alto nivel de coincidencia entre los encuestados en relación con esta competencia comunicativa.

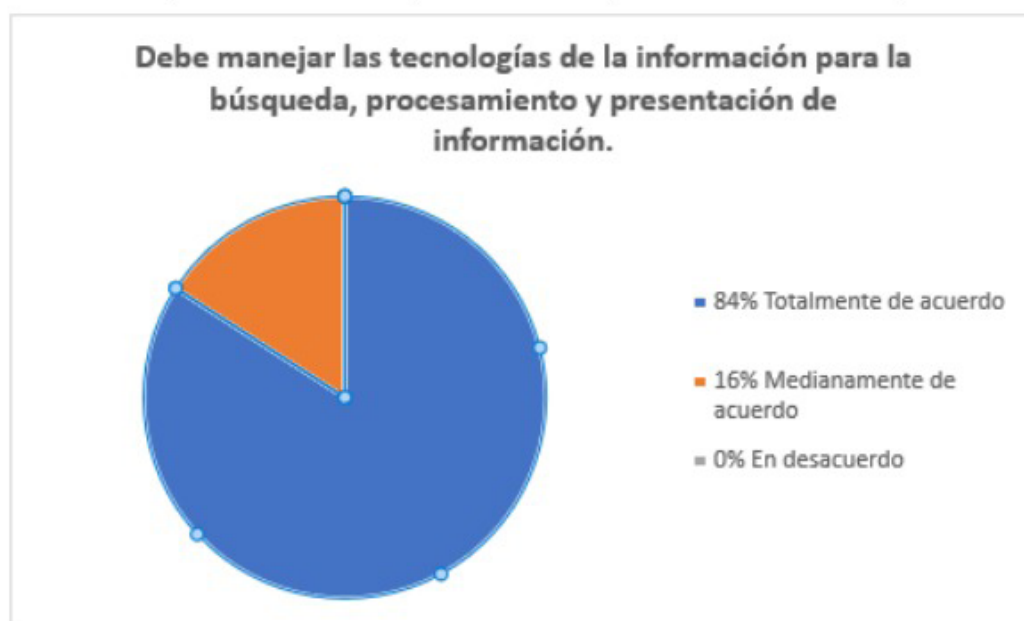
Los resultados reflejan un consenso generalizado en torno a la importancia de la comunicación efectiva como una habilidad fundamental para el ejercicio profesional en el ámbito administrativo. La clara mayoría —más de cuatro quintas partes de los encuestados— reconoce plenamente el valor de expresarse correctamente tanto de manera oral como escrita, lo cual es coherente con las demandas del perfil profesional en las Ciencias Administrativas, donde la capacidad de argumentar, informar, negociar y redactar documentos forma parte del desempeño cotidiano.

Este resultado puede vincularse con lo planteado por Cassany (2006), quien señala que la competencia comunicativa no solo implica el dominio técnico del lenguaje, sino también la habilidad de adaptarlo al contexto profesional y social. En este sentido, la comunicación clara y precisa constituye una herramienta transversal que potencia el liderazgo, la toma de decisiones y la interacción efectiva en los entornos organizacionales. Además, incluso aquellos estudiantes que no manifestaron una adhesión total a la afirmación (16%) se encuentran en una postura parcialmente favorable, lo que indica una valoración positiva generalizada de esta competencia. Esto sugiere que existe una base sólida sobre la cual las instituciones pueden diseñar estrategias formativas que fortalezcan aún más la comunicación profesional como eje del desarrollo del talento humano.

Como afirman Tobón y colaboradores (2010), las competencias comunicativas son fundamentales para construir el saber convivir y el saber actuar, pilares del enfoque por competencias orientado al aprendizaje significativo y contextualizado. En consecuencia, los resultados de este estudio respaldan la necesidad de seguir promoviendo, desde el currículo y la práctica pedagógica, espacios de desarrollo integral que consoliden estas habilidades en los futuros profesionales del área administrativa

2	Debe manejar las tecnologías de la información para la búsqueda, procesamiento y presentación de información.
---	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	53	84%
Medianamente de acuerdo	10	16%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

La pregunta relacionada con la afirmación “Debe manejar las tecnologías de la información para la búsqueda, procesamiento y presentación de información” fue respondida por un total de 63 personas. De ellas, 53 encuestados, equivalentes al 84%, manifestaron estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que los 10 restantes (16%) indicaron estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas .

Los resultados reflejan un consenso generalizado respecto a la importancia del manejo de las tecnologías de la información como una competencia esencial en la formación del talento humano. La totalidad de los participantes expresó algún grado de acuerdo, lo cual evidencia que esta habilidad es percibida como necesaria y transversal en el contexto académico y profesional actual.

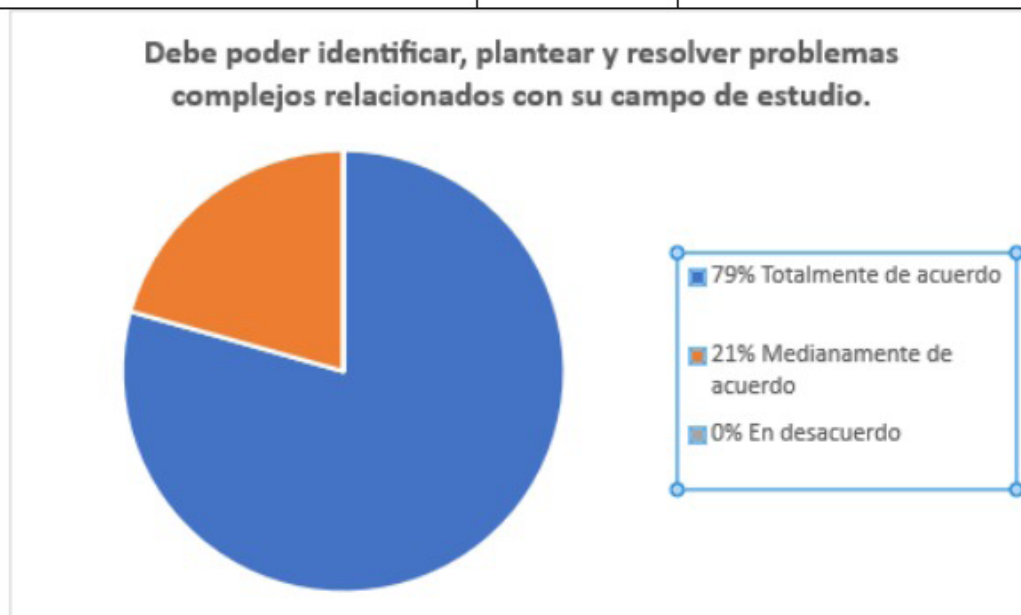
Este dato cobra especial relevancia en el campo de las Ciencias Administrativas, donde el uso de herramientas tecnológicas para la gestión de la información, la elaboración de informes, el análisis de datos y la presentación de resultados se ha convertido en un requisito fundamental para el desempeño eficiente. La ausencia total de desacuerdo refuerza la idea de que el dominio de estas tecnologías no es solo deseable, sino considerado imprescindible por los propios estudiantes.

Como señalan autores como Salinas (2004), el desarrollo de competencias digitales no debe entenderse únicamente como una habilidad técnica, sino como una capacidad estratégica que permite al individuo actuar de manera crítica, creativa y ética en entornos mediados por tecnologías. En este sentido, la alta valoración de esta competencia por parte del estudiantado representa una oportunidad para fortalecer las estrategias pedagógicas institucionales que promuevan el uso reflexivo e innovador de las TIC en la formación profesional.

Asimismo, los resultados coinciden con lo propuesto por la UNESCO (2018), que reconoce el acceso, evaluación y uso de la información digital como dimensiones clave de la alfabetización informacional, indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación a los cambios del mercado laboral.

3	Debe poder identificar, plantear y resolver problemas complejos relacionados con su campo de estudio.
----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	50	79%
Medianamente de acuerdo	13	21%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

De los estudiantes encuestados, el 79% manifestó estar totalmente de acuerdo con la afirmación: “Debe poder identificar, plantear y resolver problemas complejos relacionados con su campo de estudio”, mientras que el 21% indicó estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo.

Los resultados reflejan un alto nivel de reconocimiento, por parte del estudiantado, de la importancia que tiene la capacidad de resolver problemas complejos en su formación académica y futura práctica profesional. Esta competencia, considerada

fundamental en los modelos educativos basados en competencias, implica no solo el análisis de situaciones problemáticas, sino también la formulación de soluciones innovadoras y viables en escenarios reales.

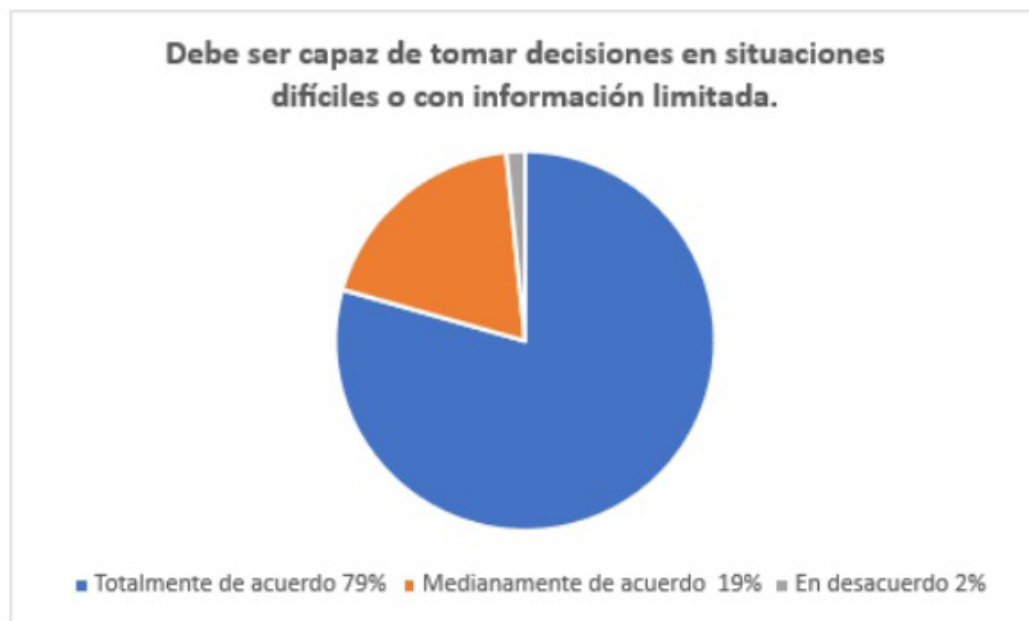
En el contexto de las Ciencias Administrativas, la resolución de problemas complejos demanda un enfoque sistémico, pensamiento crítico, toma de decisiones estratégicas y un manejo adecuado de variables sociales, económicas y tecnológicas. La adhesión casi unánime a esta afirmación indica que los estudiantes comprenden que estas habilidades son clave para enfrentar los desafíos de un entorno laboral altamente dinámico.

Como afirma Tobón (2013), las competencias complejas, como la resolución de problemas, implican la integración de saberes para actuar con responsabilidad y eficacia en situaciones cambiantes. Esto coincide con el enfoque de la UNESCO (2017), que destaca esta competencia como una de las habilidades clave del siglo XXI, junto con el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad.

El hecho de que ningún encuestado esté en desacuerdo refuerza la idea de que el desarrollo de esta capacidad es percibido como necesario y prioritario, lo que abre oportunidades para fortalecer la incorporación de metodologías activas —como el aprendizaje basado en problemas, proyectos interdisciplinarios y estudios de caso— que promuevan su ejercicio dentro del proceso formativo.

información limitada.

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	50	79%
Medianamente de acuerdo	12	19%
En desacuerdo	1	2%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis:

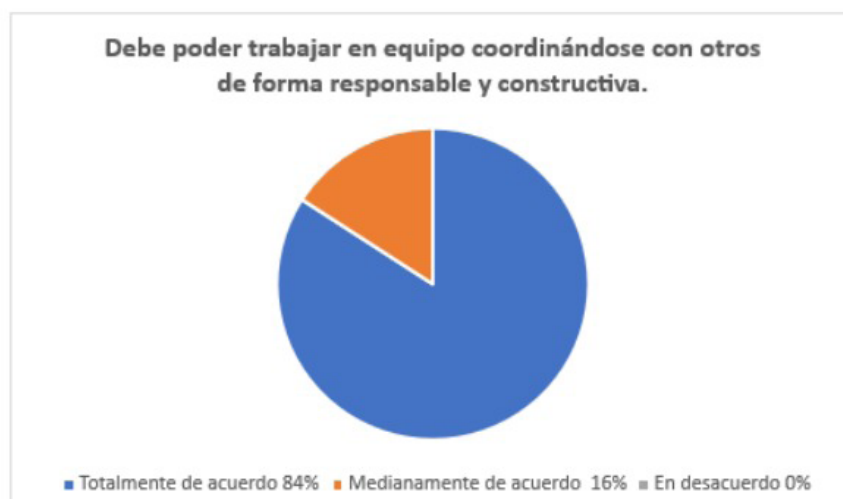
La mayoría de los encuestados (79%) indicaron que están totalmente de acuerdo en que deben ser capaces de tomar decisiones en situaciones difíciles o con información limitada. Esto sugiere una alta disposición por parte de los encuestados para enfrentar desafíos y tomar decisiones incluso cuando la información disponible es limitada o la situación es compleja. Un porcentaje significativo de los encuestados

(19%) expresaron estar medianamente de acuerdo con la afirmación. Esto puede indicar que aunque no están completamente convencidos, reconocen la importancia de poder tomar decisiones en situaciones difíciles o con información limitada en ciertos contextos. Solo un pequeño porcentaje (2%) indicó estar en desacuerdo con la afirmación. Esto sugiere que una minoría de los encuestados no considera importante o necesario ser capaz de tomar decisiones en situaciones difíciles o con información limitada.

La mayoría de los encuestados están de acuerdo en la importancia de ser capaces de tomar decisiones en situaciones difíciles o con información limitada. Esto indica una fuerte inclinación hacia la capacidad de enfrentar desafíos y resolver problemas incluso cuando las condiciones no son ideales. Es fundamental tener en cuenta esta predisposición al tomar decisiones relacionadas con la capacitación, la gestión del equipo o el desarrollo personal en el entorno laboral o académico.

5	Debe poder trabajar en equipo coordinándose con otros de forma responsable y constructiva.
----------	---

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	53	84%
Medianamente de acuerdo	10	16%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

En cuanto a la afirmación “Debe poder trabajar en equipo coordinándose con otros de forma responsable y constructiva”, un total de 53 estudiantes —lo que representa el 84% del total— manifestaron estar totalmente de acuerdo. Los 10 estudiantes restantes (16%) indicaron estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en la categoría de desacuerdo, lo cual indica una aceptación generalizada de esta competencia por parte del grupo encuestado.

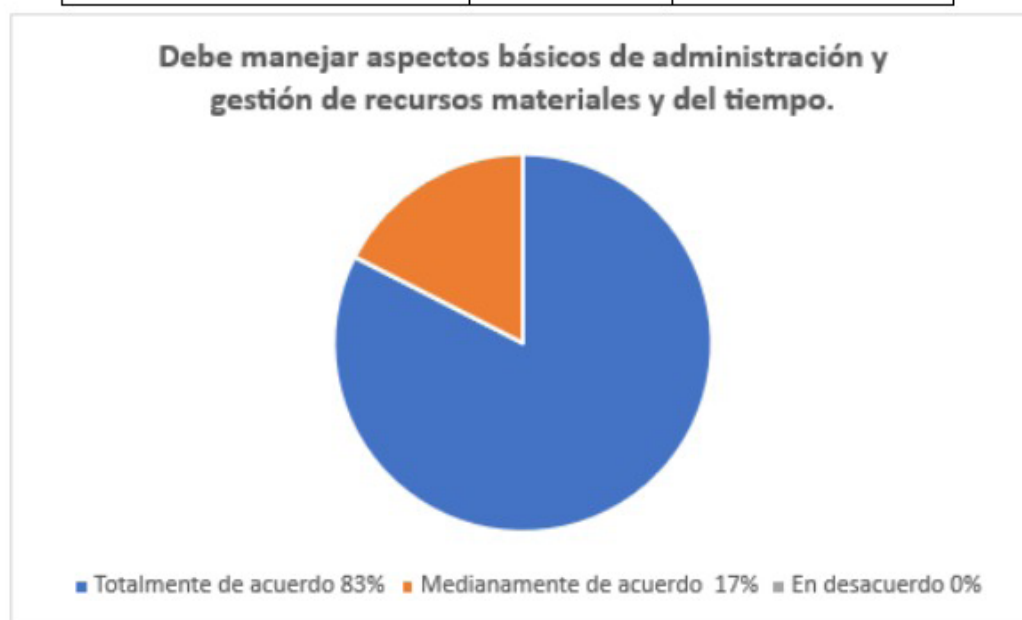
Los resultados evidencian una valoración altamente positiva del trabajo en equipo como competencia esencial en la formación y desempeño del talento humano. La unanimidad en las respuestas favorables, con una mayoría absoluta en el nivel más alto de acuerdo, sugiere que los estudiantes reconocen el valor estratégico de la colaboración, la coordinación y la responsabilidad compartida en los entornos académicos y laborales.

En el ámbito de las Ciencias Administrativas, el trabajo en equipo no solo es una competencia transversal, sino también una condición necesaria para la eficacia organizacional. Su práctica promueve el intercambio de ideas, la toma de decisiones participativas, el fortalecimiento del liderazgo colaborativo y el desarrollo de habilidades interpersonales. Tal como señalan Goleman, Boyatzis y McKee (2013), la inteligencia social y emocional —base del trabajo en equipo efectivo— se traduce en climas laborales más saludables y productivos.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), que resalta la capacidad de colaborar como una de las competencias clave para el siglo XXI, en tanto favorece la resolución conjunta de problemas, la creatividad colectiva y la construcción de consensos en escenarios complejos. La ausencia de respuestas en desacuerdo refuerza la hipótesis de que el trabajo colaborativo es ampliamente valorado entre los estudiantes, no solo como una habilidad deseable, sino como una exigencia propia de la práctica profesional contemporánea. Este hallazgo sugiere que las instituciones de educación superior deben continuar promoviendo metodologías activas —como el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinarios y el trabajo colaborativo en red— para consolidar esta competencia de manera integral.

6	Debe manejar aspectos básicos de administración y gestión de recursos materiales y del tiempo.
----------	---

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	52	83%
Medianamente de acuerdo	11	17%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Los datos de la tabla muestran la distribución de respuestas para la pregunta sobre la habilidad para manejar aspectos básicos de administración y gestión de recursos materiales y del tiempo. Aquí está el análisis: Hay 52 respuestas que indican “Totalmente de acuerdo” y 11 respuestas que indican “Medianamente de acuerdo”. No hay ninguna respuesta que indique “En desacuerdo”. El 83% de los encuestados indicaron estar “Totalmente de acuerdo”, mientras que el 17% indicaron estar “Medianamente de acuerdo”.

Los resultados muestran que una gran mayoría, el 83%, está totalmente de acuerdo en que es necesario manejar aspectos básicos de administración y gestión de recursos materiales y del tiempo. Esto sugiere que la mayoría de los encuestados reconocen la importancia de estas habilidades en su trabajo o actividades diarias.

Además, el hecho de que ningún encuestado haya indicado estar en desacuerdo con esta afirmación sugiere una alta aceptación o consenso en la necesidad de estas habilidades de gestión y administración. Sin embargo, es importante tener en cuenta que un porcentaje más pequeño, el 17%, indicó estar “Medianamente de acuerdo”, lo que podría indicar que algunos encuestados pueden ver estas habilidades como menos críticas o menos relevantes en comparación con otros aspectos.

7	Debe demostrar compromiso ético en su desempeño personal y profesional.
----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	56	89%
Medianamente de acuerdo	7	11%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, el 89% de los estudiantes encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo con la afirmación: “Debe demostrar compromiso ético en su desempeño personal y profesional”. El 11% restante indicó estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo, lo que evidencia una aceptación unánime de esta competencia entre los participantes.

Los resultados reflejan un consenso claro respecto a la importancia del compromiso ético como componente esencial del perfil del talento humano en formación. La alta proporción de respuestas en el nivel más alto de acuerdo (89%) sugiere que los estudiantes no solo reconocen la ética como un valor necesario, sino que la internalizan como parte de su práctica profesional proyectada. Este dato adquiere particular relevancia en el ámbito de las Ciencias Administrativas, donde la toma de decisiones implica responsabilidades económicas, sociales y humanas que requieren de principios éticos sólidos.

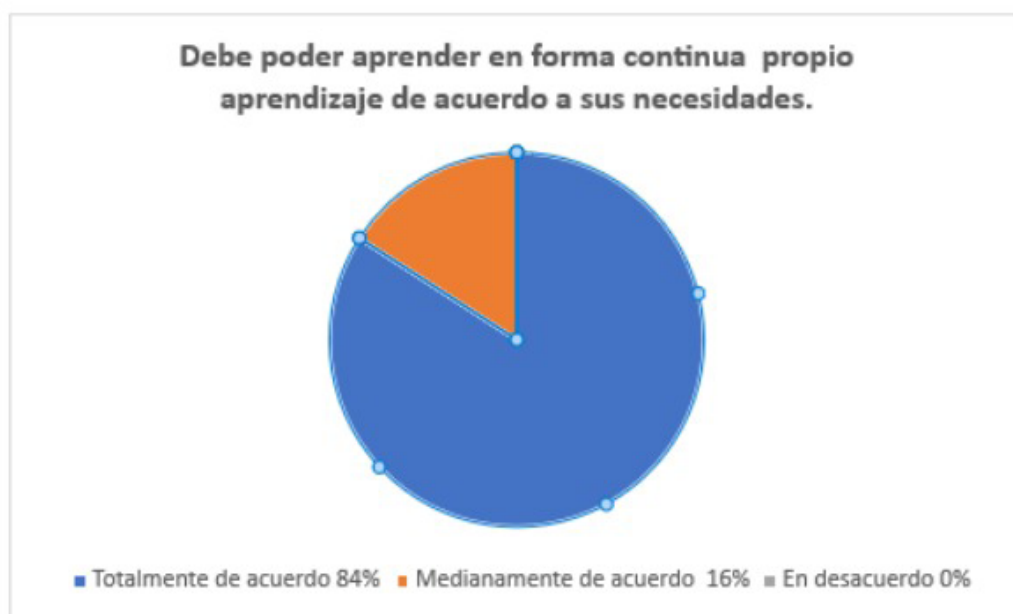
El hecho de que no existan respuestas en desacuerdo refuerza la idea de que esta competencia forma parte del imaginario colectivo del buen profesional. Como sostiene Cortina (2000), la ética profesional no es una dimensión accesorio del ejercicio laboral, sino un fundamento que orienta el uso responsable del saber, la relación con los demás y la contribución al bien común.

Asimismo, este resultado coincide con los marcos internacionales de formación por competencias, como el planteado por la UNESCO (2017), que reconoce el compromiso ético como un eje transversal en el desarrollo del talento humano para sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. En este sentido, la ética no se limita al cumplimiento normativo, sino que implica actuar con integridad, equidad y responsabilidad social, tanto en contextos personales como organizacionales.

Estos hallazgos respaldan la necesidad de fortalecer espacios curriculares y extracurriculares que promuevan la reflexión crítica, el juicio moral y el desarrollo del saber ser, en armonía con el saber hacer. Fomentar un compromiso ético desde la formación universitaria contribuye a la construcción de profesionales íntegros, capaces de tomar decisiones coherentes con los principios democráticos, el respeto a la dignidad humana y el bienestar colectivo.

8	Debe poder aprender en forma continua propio aprendizaje de acuerdo a sus necesidades.
---	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	53	84%
Medianamente de acuerdo	10	16%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis:

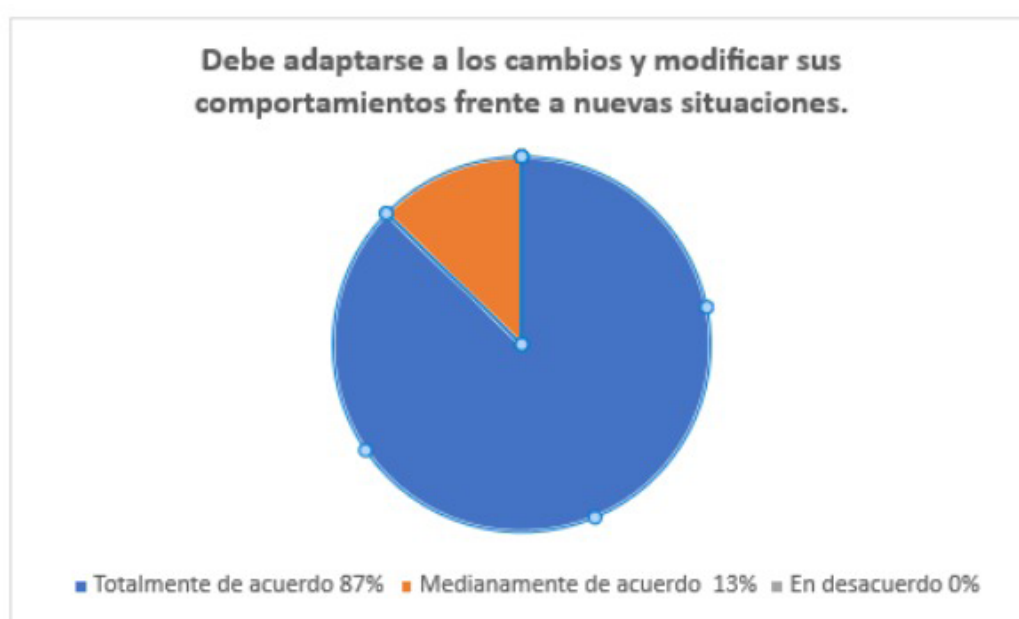
De las 63 personas encuestadas: 53 (84%) están totalmente de acuerdo con la afirmación. 10 (16%) están medianamente de acuerdo. No hay personas que estén en desacuerdo con la afirmación.

Interpretación:

Basado en los datos proporcionados, parece haber un fuerte consenso entre los encuestados hacia la afirmación de que “debe poder aprender en forma continua propio aprendizaje de acuerdo a sus necesidades”. El 84% de los encuestados están totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que sugiere que la mayoría considera importante el aprendizaje continuo adaptado a las necesidades individuales. El 16% restante está medianamente de acuerdo, lo que aún indica cierto grado de aceptación de la afirmación. Además, es notable que no haya ningún encuestado en desacuerdo, lo que refuerza la idea de que la gran mayoría está al menos parcialmente de acuerdo con la importancia del aprendizaje continuo personalizado.

9	Debe aplicar el pensamiento crítico y autocrítico para evaluar situaciones y tomar decisiones.
----------	---

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	55	87%
Medianamente de acuerdo	8	13%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Según los resultados obtenidos, el 87% de los estudiantes encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo con la afirmación: “Debe aplicar el pensamiento crítico y autocrítico para evaluar situaciones y tomar decisiones”. El 13% restante expresó estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo, lo que sugiere una valoración ampliamente positiva de esta competencia cognitiva entre los encuestados.

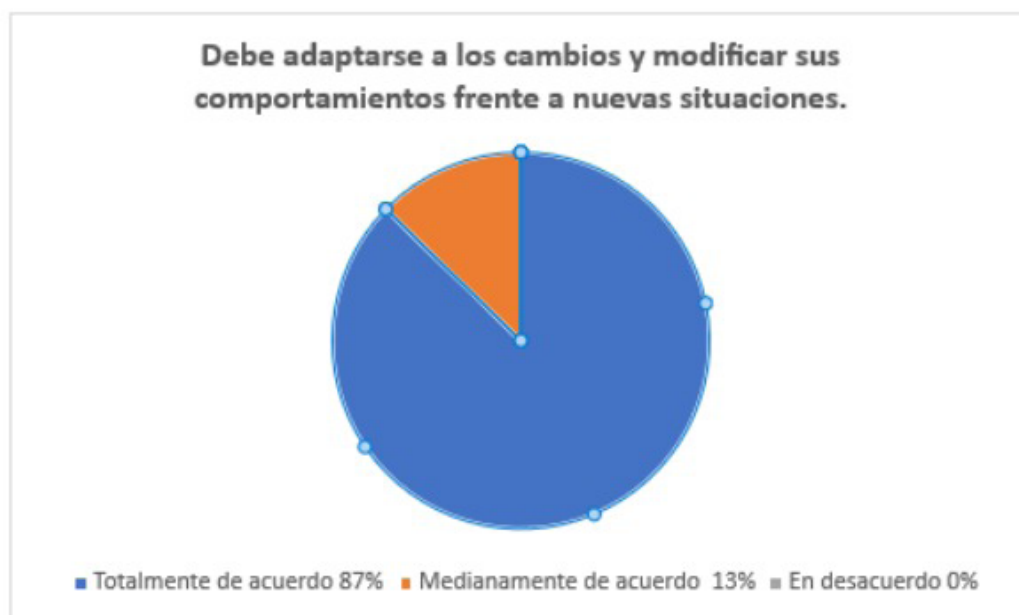
Estos datos revelan una clara conciencia por parte de los estudiantes sobre la importancia del pensamiento crítico y autocrítico como herramienta fundamental para la toma de decisiones y la evaluación de situaciones complejas. El hecho de que ningún participante haya expresado desacuerdo confirma la existencia de un consenso amplio sobre el valor de esta competencia en el proceso formativo, especialmente en áreas como las Ciencias Administrativas, donde las decisiones implican análisis multidimensionales, responsabilidad ética y adaptación a contextos cambiantes.

El pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, valorar y argumentar de forma racional y fundamentada, es una competencia esencial en la formación universitaria del talento humano. Según Paul y Elder (2005), desarrollar el pensamiento crítico implica aprender a pensar sobre nuestro propio pensamiento con el objetivo de mejorar su calidad, lo cual incluye inevitablemente el componente autocrítico: la habilidad para cuestionar nuestras propias creencias, decisiones y acciones. Este hallazgo coincide con las directrices de organismos internacionales como la UNESCO (2015), que reconoce el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión como competencias clave para el siglo XXI, necesarias para formar ciudadanos activos, responsables y comprometidos con el desarrollo sostenible y la toma de decisiones informadas.

En el contexto universitario, fomentar estas habilidades es vital no solo para el desarrollo académico, sino también para fortalecer la autonomía intelectual, la capacidad de resolver problemas complejos y la disposición a aprender de los errores. La aceptación casi unánime de esta competencia sugiere que las instituciones participantes han logrado, en cierta medida, consolidar una cultura formativa que promueve el juicio crítico, la reflexión profunda y la toma de decisiones fundamentadas, elementos esenciales para un desempeño ético y eficaz en el campo profesional.

10	Debe adaptarse a los cambios y modificar sus comportamientos frente a nuevas situaciones.
-----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	55	87%
Medianamente de acuerdo	8	13%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Los resultados muestran que el 87% de los encuestados está totalmente de acuerdo con la afirmación: “Debe adaptarse a los cambios y modificar comportamientos frente a nuevas situaciones”. El 13% restante expresó estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo, lo que evidencia un nivel de aceptación unánime respecto a la importancia de esta competencia.

La amplia adhesión a esta afirmación refleja una alta valoración de la adaptabilidad como capacidad esencial en el desarrollo del talento humano, especialmente en contextos de transformación constante como los que caracterizan a las Ciencias

Administrativas. La disposición a modificar conductas y ajustarse a nuevas realidades no solo es un rasgo de flexibilidad personal, sino una competencia estratégica para la empleabilidad y la sostenibilidad profesional en entornos complejos y cambiantes.

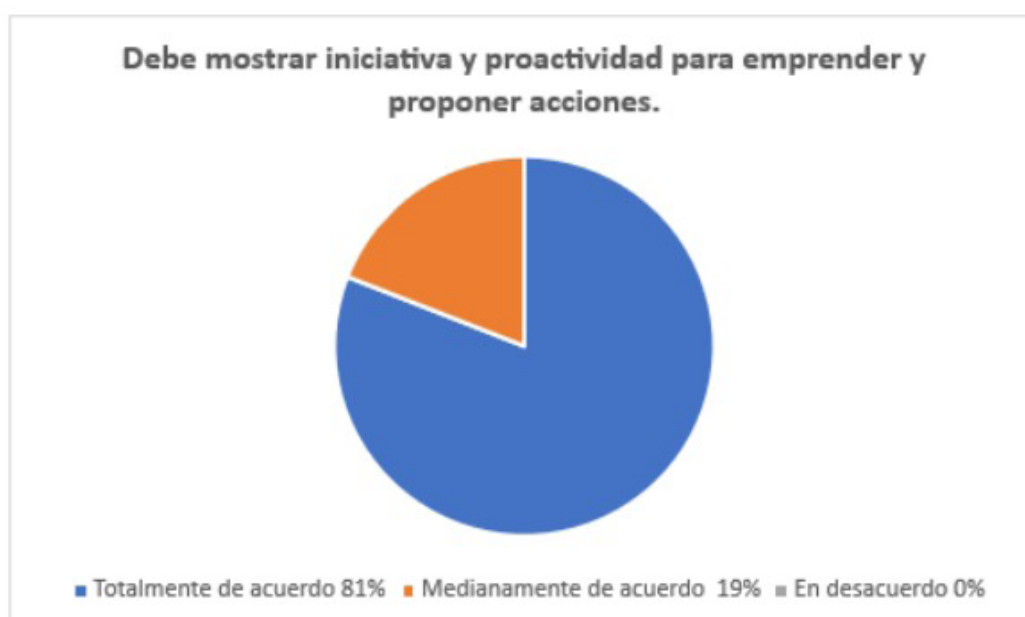
Como señalan Pulakos et al. (2000), la adaptabilidad implica ajustar eficazmente el comportamiento ante demandas nuevas o inesperadas del entorno, lo cual requiere apertura al aprendizaje, manejo del estrés, pensamiento flexible y disposición a salir de la zona de confort. Estas capacidades resultan indispensables en escenarios laborales atravesados por la innovación tecnológica, la globalización y la necesidad de tomar decisiones rápidas en condiciones de incertidumbre.

La ausencia de respuestas en desacuerdo refuerza la idea de que los estudiantes encuestados no solo reconocen la necesidad de ser adaptables, sino que probablemente han internalizado esta competencia como parte de su perfil profesional deseado. Este resultado se alinea con los marcos de competencias establecidos por organismos como el World Economic Forum (2020), que destaca la resiliencia, la tolerancia al estrés y la adaptabilidad entre las habilidades más valoradas por los empleadores en la era postdigital.

En este sentido, es fundamental que las instituciones de educación superior fortalezcan la adaptabilidad como eje formativo, promoviendo entornos de aprendizaje dinámicos, experiencias interdisciplinarias, resolución de problemas reales y evaluación formativa, con el fin de preparar al talento humano no solo para responder al cambio, sino para liderarlo con conciencia y eficacia.

11	Debe mostrar iniciativa y <u>proactividad</u> para emprender y proponer acciones.
-----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	51	81%
Medianamente de acuerdo	12	19%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

“Totalmente de acuerdo”: 51 personas. “Medianamente de acuerdo”: 12 personas. “En desacuerdo”: 0 personas. Totalmente de acuerdo”: 81% del total de respuestas. “Medianamente de acuerdo”: 19% del total de respuestas. “En desacuerdo”: 0% del total de respuestas.

El 81% de las personas encuestadas están “Totalmente de acuerdo” con la afirmación de que se debe mostrar iniciativa y proactividad para emprender y proponer acciones. El 19% de las personas están “Medianamente de acuerdo” con esta afirmación. Ninguna persona está en desacuerdo con la afirmación.

En resumen, la gran mayoría de las personas (81%) están completamente de acuerdo con la importancia de mostrar iniciativa y proactividad para emprender y proponer acciones, lo que sugiere un fuerte consenso en este aspecto entre los encuestados.

12	Debe valorar y respetar la diversidad social y cultural en sus interacciones con otros.
-----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	55	87%
Medianamente de acuerdo	8	13%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

De acuerdo con los resultados de la encuesta, 55 personas —equivalentes al 87% del total de encuestados— indicaron estar totalmente de acuerdo con la afirmación: “Debe valorar y respetar la diversidad social y cultural en sus interacciones con otros”. Las 8 personas restantes (13%) manifestaron estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo, lo que evidencia una aceptación unánime de esta competencia.

Estos resultados reflejan una actitud ampliamente positiva del estudiantado frente a la importancia de reconocer, respetar y valorar la diversidad social y cultural como parte esencial de la convivencia y del ejercicio profesional. La unanimidad en la valoración favorable, sin respuestas en desacuerdo, sugiere que los estudiantes encuestados tienen conciencia del papel que juega la inclusión y el respeto por la diversidad en contextos formativos, organizacionales y sociales.

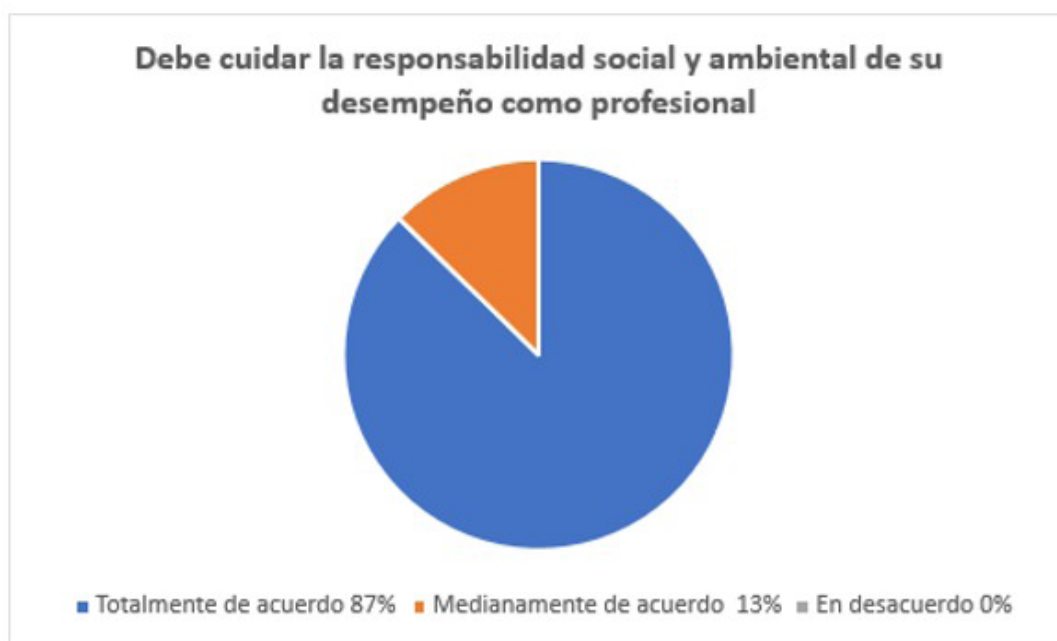
En las Ciencias Administrativas, esta competencia se vuelve especialmente relevante, ya que el entorno laboral contemporáneo está marcado por la pluralidad de identidades, culturas y perspectivas. Ser capaz de interactuar con respeto y apertura en contextos diversos no solo fortalece las relaciones interpersonales, sino que también favorece la construcción de equipos colaborativos, la gestión de conflictos y la toma de decisiones más éticas y representativas.

Como señala Deardorff (2006), la competencia intercultural no se reduce a la tolerancia pasiva, sino que implica un proceso activo de aprendizaje, comprensión mutua y desarrollo de actitudes de respeto, empatía y curiosidad por el otro. Asimismo, la UNESCO (2013) destaca que el respeto por la diversidad cultural es un componente central de la educación para la ciudadanía global y una condición necesaria para alcanzar la paz, la cohesión social y el desarrollo sostenible.

Los resultados de esta encuesta, por tanto, revelan no solo la importancia asignada a esta competencia por parte del estudiantado, sino también una oportunidad para fortalecer la formación en valores humanistas e interculturales. En un país como Ecuador, caracterizado por su riqueza cultural y étnica, es fundamental que los futuros profesionales sean capaces de actuar con sensibilidad, justicia y responsabilidad social en contextos multiculturales.

13	Debe cuidar la responsabilidad social y ambiental de su desempeño como profesional
-----------	---

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	55	87%
Medianamente de acuerdo	8	13%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Según los resultados obtenidos, el 87% de los encuestados expresó estar totalmente de acuerdo con la afirmación: “Debe cuidar la responsabilidad social y ambiental de su desempeño como profesional”. El 13% restante manifestó estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo, lo que indica una valoración unánime y favorable hacia esta competencia ética y socioambiental.

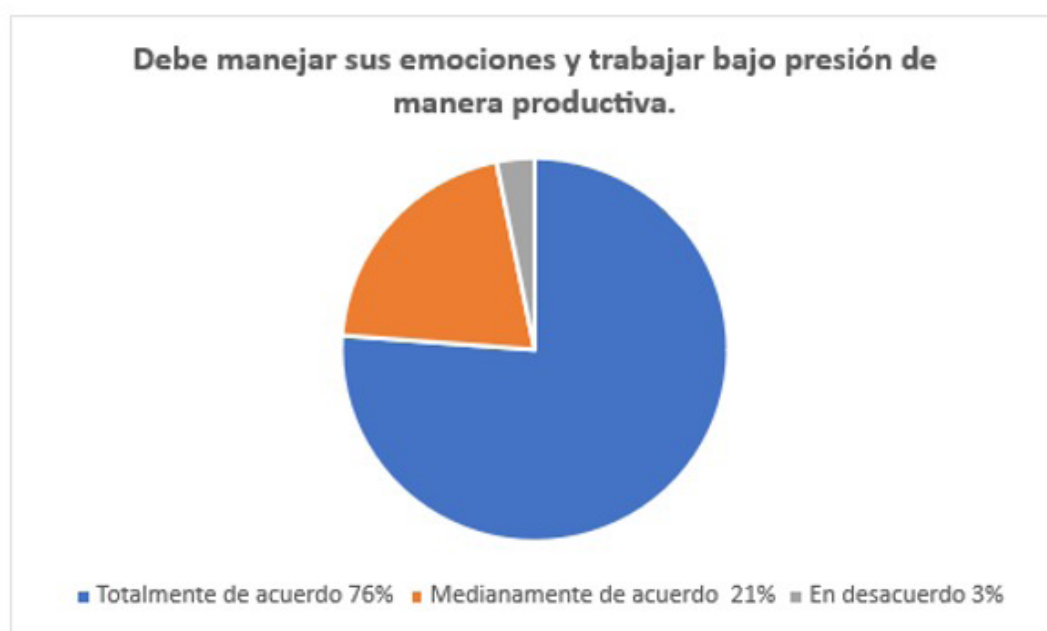
Los resultados revelan un alto nivel de conciencia entre los estudiantes encuestados respecto a la importancia de asumir la responsabilidad social y ambiental como un eje transversal en su desempeño profesional. La abrumadora mayoría que se posiciona en el nivel más alto de acuerdo (87%) refleja una actitud comprometida con los principios de sostenibilidad, equidad y justicia social, elementos que cobran especial relevancia en el contexto actual de crisis ambiental y transformaciones sociales.

Este consenso se alinea con los planteamientos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la cual establece como objetivo clave la formación de ciudadanos y profesionales capaces de contribuir activamente al desarrollo sostenible. En el mismo sentido, autores como Elkington (1997) han resaltado la necesidad de que las organizaciones y sus líderes adopten un enfoque de triple resultado (económico, social y ambiental), en el que el desempeño profesional esté guiado por criterios de responsabilidad colectiva y sostenibilidad a largo plazo.

En el ámbito de las Ciencias Administrativas, esta competencia se traduce en la capacidad de tomar decisiones considerando no solo el impacto económico, sino también las implicaciones sociales y ecológicas de la acción empresarial. Tal como sostiene Herrera (2018), formar profesionales responsables implica educar para la conciencia ética, la rendición de cuentas y el respeto por los bienes comunes. La ausencia de respuestas en desacuerdo indica un consenso significativo que puede interpretarse como una disposición favorable del talento humano en formación hacia modelos de gestión más conscientes y sostenibles. Esto representa una oportunidad para las instituciones de educación superior de fortalecer iniciativas curriculares y extracurriculares vinculadas con la ética ambiental, la sostenibilidad corporativa y la responsabilidad social universitaria.

14	Debe manejar sus emociones y trabajar bajo presión de manera productiva.
-----------	---

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	48	76%
Medianamente de acuerdo	13	21%
En desacuerdo	2	3%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Según los datos obtenidos, el 76% de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo con la afirmación: “Debe manejar sus emociones y trabajar bajo presión de manera productiva”. Un 21% se mostró medianamente de acuerdo, mientras que solo un 3% expresó estar en desacuerdo. Estos porcentajes revelan una alta valoración general hacia esta competencia socioemocional entre los estudiantes

encuestados.

Los resultados reflejan que una gran mayoría del estudiantado reconoce la relevancia de la gestión emocional y el trabajo bajo presión como componentes fundamentales de su desempeño profesional. El hecho de que más de tres cuartas partes del grupo (76%) estén completamente de acuerdo evidencia una conciencia sólida sobre la necesidad de desarrollar estas habilidades para responder eficazmente a las exigencias del entorno académico y laboral, especialmente en campos como la administración, donde la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el cumplimiento de objetivos suelen darse en contextos de alta exigencia.

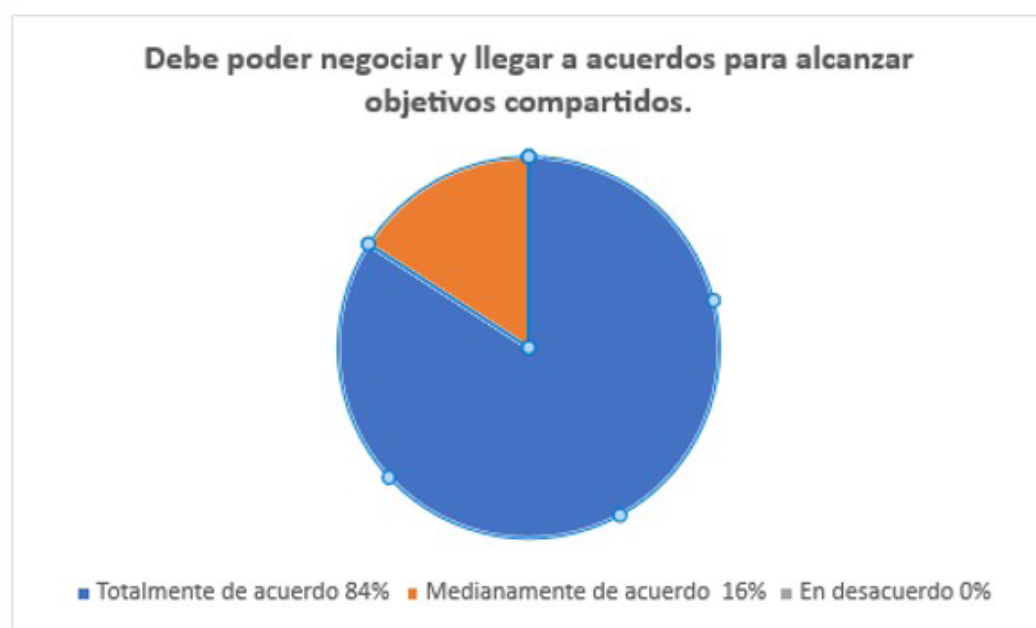
La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como las de los demás (Goleman, 1995), es ampliamente reconocida como un predictor clave del rendimiento y el bienestar profesional. Asimismo, el trabajo bajo presión requiere tolerancia al estrés, autorregulación, pensamiento claro en situaciones de tensión y la capacidad de priorizar tareas eficientemente, elementos todos que fortalecen la resiliencia y la eficacia en el ejercicio del rol profesional.

Aunque un 21% de los encuestados indicó estar medianamente de acuerdo, este grupo igualmente reconoce la importancia de estas competencias, aunque posiblemente en grados diversos o con reservas personales sobre su desarrollo actual. Por otro lado, la presencia de un 3% en desacuerdo no representa una tendencia significativa, pero invita a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los mecanismos de apoyo emocional, tutorías y estrategias institucionales que promuevan el desarrollo personal y la salud mental como parte integral de la formación.

Este hallazgo es coherente con lo planteado por la OCDE (2021), que identifica la gestión emocional y el afrontamiento del estrés como competencias esenciales en la formación de ciudadanos capaces de adaptarse a escenarios inciertos y cambiantes, como los que caracterizan al mundo del trabajo en la era digital y postpandemia.

15	Debe poder negociar y llegar a acuerdos para alcanzar objetivos compartidos.
-----------	---

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	53	84%
Medianamente de acuerdo	10	16%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Los datos obtenidos muestran que el 84% de los encuestados está totalmente de acuerdo con la afirmación: “Debe poder negociar y llegar a acuerdos para alcanzar objetivos compartidos”. El 16% restante expresó estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo, lo cual refleja una aceptación unánime de esta competencia por parte del grupo encuestado.

Los resultados evidencian un reconocimiento generalizado de la negociación y la búsqueda de consensos como habilidades esenciales para la gestión efectiva de relaciones interpersonales y la consecución de metas colectivas. La amplia mayoría que se posiciona en el nivel más alto de acuerdo (84%) sugiere que los estudiantes perciben esta capacidad no solo como útil, sino como una herramienta estratégica indispensable en el ejercicio profesional.

En el ámbito de las Ciencias Administrativas, la competencia para negociar y alcanzar acuerdos es clave para la dirección de equipos, la resolución de conflictos, la toma de decisiones compartidas y la gestión de relaciones con actores internos y externos. Según Fisher, Ury y Patton (2011), negociar eficazmente implica separar a las personas del problema, centrarse en los intereses más que en las posiciones, generar opciones de beneficio mutuo y establecer criterios objetivos. Esta lógica es fundamental para construir soluciones sostenibles y colaborativas en entornos complejos y dinámicos.

El hecho de que ningún encuestado haya manifestado desacuerdo refuerza la idea de que la negociación es considerada una competencia transversal, valorada en distintos contextos, ya sea académico, institucional o laboral. Además, la presencia del 16% que se encuentra medianamente de acuerdo no representa una visión contraria, sino posiblemente una diferencia en el nivel de apropiación o confianza con respecto a la propia capacidad de negociar.

La importancia de esta competencia ha sido también destacada por el World Economic Forum (2020), que la incluye entre las habilidades necesarias para el futuro del trabajo, debido a su papel en la colaboración, la adaptabilidad y la gestión del cambio. En este sentido, es fundamental que las instituciones de educación superior continúen promoviendo metodologías activas que desarrollen la capacidad de diálogo, la resolución pacífica de diferencias y la búsqueda de acuerdos en contextos reales y simulados.

16	Debe actuar con vocación de servicio hacia la comunidad aplicando sus conocimientos.
-----------	---

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	54	86%
Medianamente de acuerdo	9	14%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

La afirmación “Debe actuar con vocación de servicio hacia la comunidad aplicando sus conocimientos” fue respondida por un total de 63 personas. De ellas, el 86% expresó estar totalmente de acuerdo, mientras que el 14% restante indicó estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo, lo que revela una aceptación unánime, en distintos grados, sobre la importancia de esta competencia.

Los resultados evidencian un alto nivel de sensibilidad social y compromiso comunitario entre los estudiantes encuestados. La clara mayoría que se posiciona en el nivel más alto de acuerdo (86%) sugiere una disposición generalizada a poner en práctica los conocimientos adquiridos no solo para el desarrollo profesional individual, sino también para el beneficio colectivo. Esta actitud refleja una comprensión del ejercicio profesional como una actividad con impacto social, orientada a generar valor y bienestar en los territorios donde se interviene.

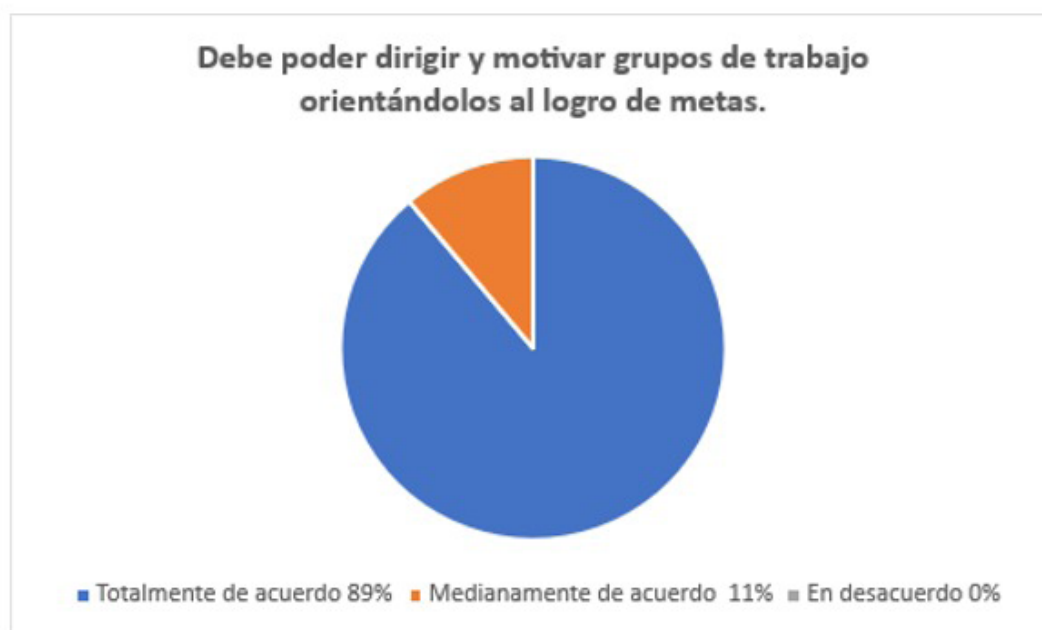
La vocación de servicio no se limita a una actitud altruista, sino que representa una competencia profesional clave, especialmente en disciplinas como las Ciencias Administrativas, donde el desarrollo de proyectos, políticas y estrategias tiene implicaciones directas en la vida de las personas y comunidades. En este sentido, como afirman Cortina y Martínez (2001), la ética del servicio es una forma de justicia aplicada que articula el deber profesional con la responsabilidad social. La presencia del 14% que se ubica en la categoría de “medianamente de acuerdo” podría reflejar diferentes niveles de madurez ética, experiencias previas o comprensiones diversas sobre el alcance de la responsabilidad comunitaria. Sin embargo, su respuesta aún denota un reconocimiento de la importancia de esta competencia, aunque quizás condicionado por factores personales, institucionales o sociales.

Este resultado se alinea con los principios de la responsabilidad social universitaria, entendida como la capacidad de las instituciones de educación superior y sus estudiantes de contribuir activamente a la solución de problemas sociales y al desarrollo de comunidades sostenibles. De acuerdo con la UNESCO (2009), formar profesionales con vocación de servicio es clave para construir sociedades más inclusivas, equitativas y solidarias.

En consecuencia, estos hallazgos respaldan la necesidad de seguir fortaleciendo, desde el currículo universitario, espacios de aprendizaje-servicio, proyectos de vinculación con la comunidad, prácticas preprofesionales con impacto social, y modelos de formación ético-crítica que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos con sentido de propósito y compromiso transformador.

17	Debe poder dirigir y motivar grupos de trabajo orientándolos al logro de metas.
-----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	56	89%
Medianamente de acuerdo	7	11%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Ante la afirmación “Un líder debe ser capaz de dirigir y motivar grupos de trabajo hacia el logro de metas”, el 89% de los estudiantes encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo, mientras que el 11% indicó estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo, lo cual evidencia un amplio consenso entre los participantes en torno a esta competencia.

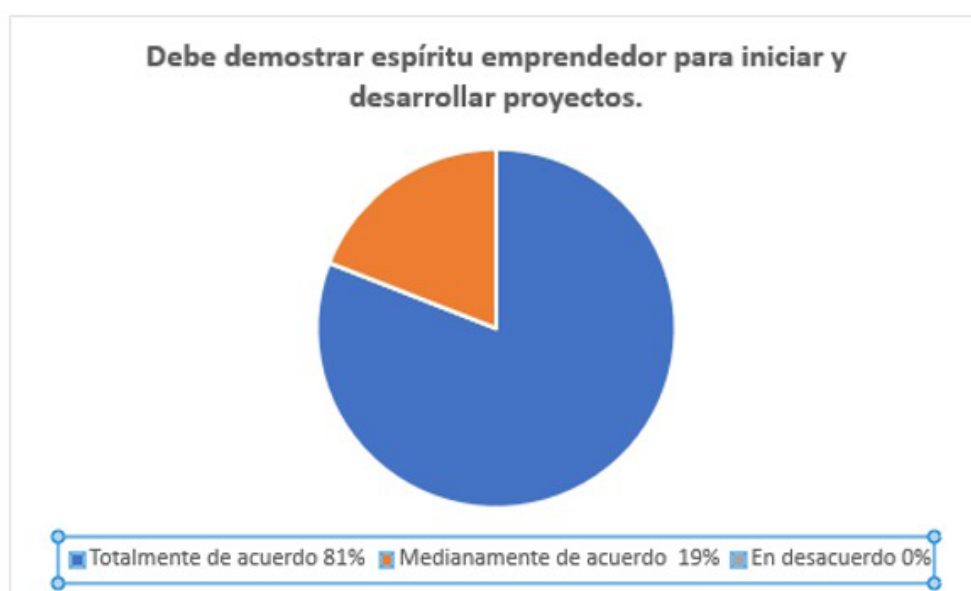
Los resultados reflejan una valoración altamente positiva del liderazgo como una capacidad estratégica dentro del ejercicio profesional, particularmente en entornos organizacionales donde la conducción de equipos y la orientación hacia resultados son aspectos esenciales. El hecho de que casi nueve de cada diez encuestados estén totalmente de acuerdo con esta afirmación sugiere que la mayoría reconoce en el liderazgo no solo una función de autoridad, sino una habilidad que involucra movilizar, motivar y coordinar esfuerzos colectivos para alcanzar metas comunes. Esta comprensión se alinea con enfoques contemporáneos del liderazgo transformacional, que plantean que liderar implica inspirar a otros a actuar con propósito, fomentar el crecimiento individual y promover la innovación a través de relaciones colaborativas (Bass & Riggio, 2006). Asimismo, el liderazgo se entiende hoy como una competencia dinámica y situacional que requiere habilidades de comunicación, inteligencia emocional, pensamiento estratégico y empatía.

La ausencia total de respuestas en desacuerdo refuerza la percepción de que esta es una habilidad imprescindible, no solo para quienes ocupan cargos de autoridad formal, sino también para cualquier profesional que deba coordinar personas, liderar procesos, influir positivamente en su entorno o actuar como agente de cambio. Como señala Mintzberg (2009), el liderazgo efectivo no depende únicamente de técnicas de dirección, sino de la capacidad de construir sentido compartido y generar compromiso en los equipos de trabajo.

Este hallazgo pone de manifiesto la importancia de incorporar en los programas formativos de Ciencias Administrativas experiencias pedagógicas que fortalezcan el liderazgo, como el trabajo por proyectos, la toma de decisiones participativa, las simulaciones organizacionales y los roles rotativos de coordinación. Estas estrategias permiten al talento humano en formación practicar el liderazgo en contextos reales y reflexionar críticamente sobre su propio estilo y efectividad.

18	Debe demostrar espíritu emprendedor para iniciar y desarrollar proyectos.
-----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	51	81%
Medianamente de acuerdo	12	19%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Según los resultados obtenidos, el 81% de los encuestados indicó estar totalmente de acuerdo con la afirmación: “Se debe demostrar espíritu emprendedor para iniciar y desarrollar proyectos”. El 19% restante señaló estar medianamente de acuerdo. No se registraron respuestas en la categoría “En desacuerdo”, lo que indica una aprobación unánime, aunque con diferente intensidad, sobre la importancia del espíritu emprendedor en el ámbito académico y profesional.

Estos datos reflejan un reconocimiento generalizado de la relevancia del espíritu emprendedor como una competencia fundamental en el contexto actual de formación universitaria, especialmente en carreras vinculadas a las Ciencias Administrativas. El hecho de que más de cuatro quintas partes de los encuestados estén totalmente de acuerdo pone de manifiesto una cultura favorable hacia la iniciativa, la autonomía y la capacidad para generar ideas innovadoras y convertirlas en proyectos viables. El espíritu emprendedor no solo alude a la creación de empresas, sino también a la actitud proactiva, la resiliencia frente al riesgo, la identificación de oportunidades y la capacidad de liderar procesos transformadores, incluso dentro de organizaciones existentes. Según Gibb (2002), el emprendimiento debe entenderse como una competencia transversal que puede aplicarse en diversos contextos, desde la empresa hasta el ámbito social o institucional, siendo indispensable para la sostenibilidad y el desarrollo económico en escenarios de alta incertidumbre.

Este consenso entre los estudiantes también puede interpretarse como una demanda hacia las universidades para que fortalezcan el desarrollo del emprendimiento mediante programas de incubación, formación práctica en gestión de proyectos, concursos de innovación, vínculos con el ecosistema emprendedor local y el fomento del aprendizaje basado en retos reales.

Asimismo, la ausencia de desacuerdo sugiere que existe una percepción compartida de que el espíritu emprendedor no es opcional, sino parte del perfil profesional que se espera de los futuros egresados. En palabras de Drucker (1985), la innovación y el emprendimiento deben ser vistos como disciplinas que pueden y deben enseñarse, especialmente en entornos donde la generación de soluciones es clave para el desarrollo.

19	Debe manejar un segundo idioma, preferiblemente inglés, como herramienta de comunicación.
-----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	45	71%
Medianamente de acuerdo	18	29%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

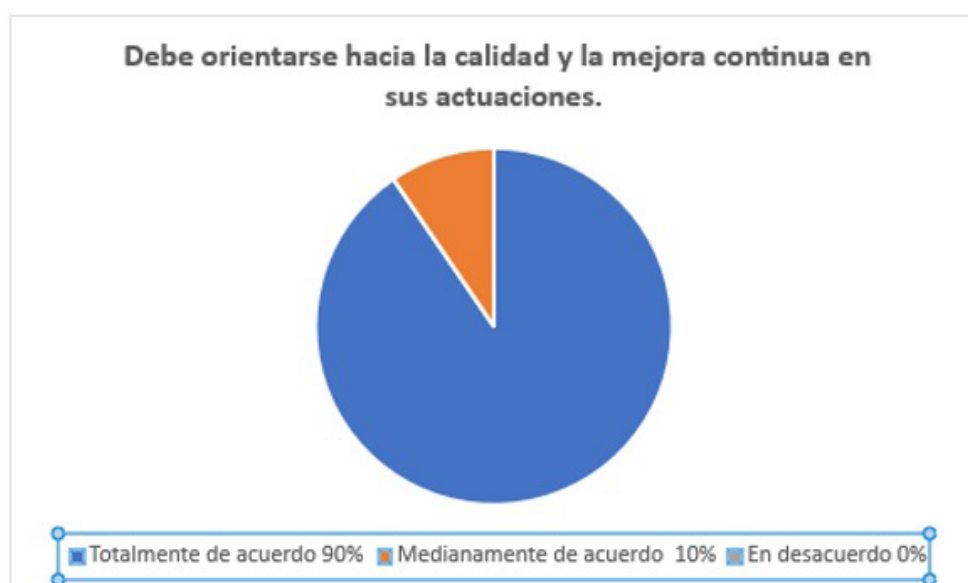
La tabla presenta los resultados de una encuesta sobre la opinión de las personas sobre la necesidad de manejar un segundo idioma, preferiblemente inglés, como herramienta de comunicación. La mayoría de los encuestados, el 71%, están

“Totalmente de acuerdo” con la afirmación de que se debe manejar un segundo idioma, preferiblemente inglés, como herramienta de comunicación. Un porcentaje menor, el 29%, está “Medianamente de acuerdo” con esta afirmación. No hay ningún encuestado que esté “En desacuerdo” con la afirmación.

La tabla indica que una gran mayoría de los encuestados están a favor de la idea de manejar un segundo idioma, especialmente inglés, como una herramienta de comunicación. Esto sugiere que existe un alto nivel de apoyo hacia la importancia de la competencia en un segundo idioma, particularmente el inglés, en el contexto de la comunicación.

20	Debe orientarse hacia la calidad y la mejora continua en sus actuaciones.
-----------	--

	FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Totalmente de acuerdo	57	90%
Medianamente de acuerdo	6	10%
En desacuerdo	0	0%
TOTAL	63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a 63 estudiantes, el 90% de los participantes manifestó estar totalmente de acuerdo con la afirmación “Debe orientarse hacia la calidad y la mejora continua en sus actuaciones”. El 10% restante señaló estar medianamente de acuerdo. Es importante destacar que no se registraron respuestas en la categoría “En desacuerdo”, lo que indica una aceptación generalizada del planteamiento.

Los resultados evidencian una marcada conciencia entre los estudiantes encuestados sobre la relevancia de adoptar una actitud orientada hacia la excelencia, la optimización de procesos y la búsqueda constante de mejoras en su desempeño académico, profesional y social. La mejora continua es un principio fundamental en la gestión de calidad total (TQM), y su incorporación como valor en la formación de talento humano en Ciencias Administrativas resulta clave para enfrentar los desafíos de un entorno laboral dinámico y altamente competitivo.

Este consenso puede interpretarse como una disposición favorable al desarrollo de una cultura de calidad, en la que los individuos —en este caso, el talento humano en formación— no solo se adaptan a los estándares establecidos, sino que además participan activamente en su revisión, actualización y superación. Según Deming (1986), la mejora continua no debe ser vista como una actividad ocasional, sino como una responsabilidad permanente que involucra a todos los miembros de una organización.

El hecho de que ningún encuestado haya mostrado desacuerdo con esta afirmación refuerza la hipótesis de que la noción de calidad ha sido interiorizada como una expectativa clave del desempeño profesional. Además, refleja el alineamiento con los principios de la educación basada en competencias, que prioriza la eficiencia, la pertinencia y la actualización continua como ejes fundamentales para la formación integral del talento humano.

Finalmente, esta orientación hacia la calidad está estrechamente vinculada con la capacidad reflexiva, el pensamiento crítico y la ética del cuidado profesional, pilares que refuerzan la responsabilidad del estudiante no solo con los resultados de su acción, sino con el proceso mismo de aprendizaje y mejora constante.

Respecto a la identificación de las Competencias

A continuación, se le presenta un conjunto de definiciones en torno a las competencias del administrador de empresa, identifique a su parecer la más relevante y asociada en la práctica de la formación recibida en la UNACH, utiliza la escala del 5 al 1:

5.- NADA RELEVANTE

4.- POCO RELEVANTE

3.- INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE

2.- RELEVANTE

1 - MUY RELEVANTE

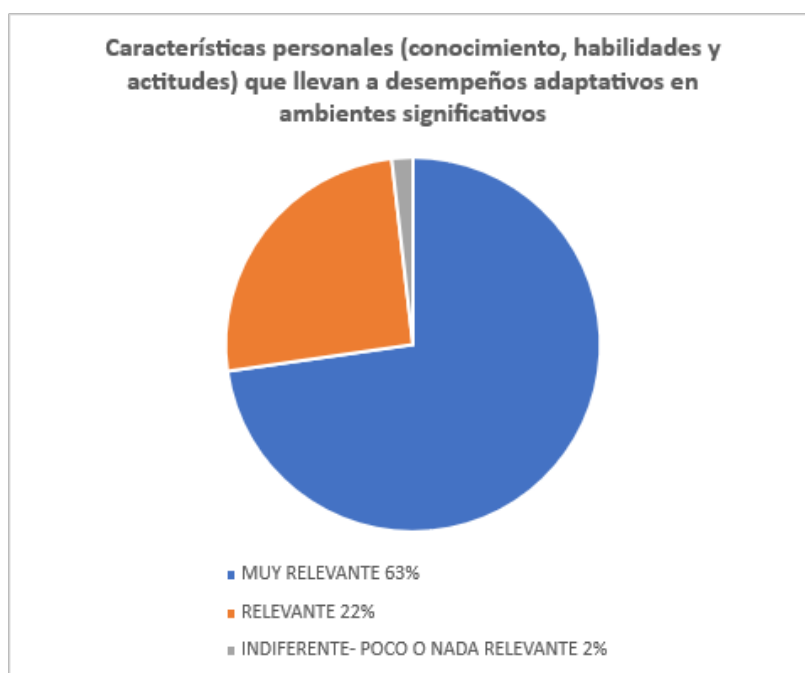
No	COMPETENCIAS
1	Características personales (conocimiento, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos
2	Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición)
3	La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica". Cada competencia es así entendida como la integración de tres tipos de saberes:" conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser).
4	Un saber hacer en un contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias del mismo
5	Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional
6	Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto
7	Capacidad de analizar situaciones complejas, evaluar diferentes opciones y tomar decisiones efectivas. Es esencial para los administradores de empresas, ya que deben enfrentar constantemente desafíos y tomar decisiones estratégicas que afectan el funcionamiento y éxito de sus organizaciones.

8	La habilidad de comunicarse clara y eficientemente es fundamental en administración de empresas. Esto incluye tanto la comunicación escrita como verbal, y se extiende a la capacidad de escuchar y entender a otros. Comunicarse es base esencial para la negociación, el liderazgo, la gestión de equipos y la construcción de relaciones con clientes, colegas y stakeholders.
9	En el mundo empresarial moderno, la capacidad de trabajar bien en equipo es vital. Esto incluye colaborar con colegas, liderar equipos, y contribuir de manera efectiva a proyectos grupales. Los administradores de empresas deben ser capaces de fomentar un ambiente de trabajo en equipo y utilizar las fortalezas individuales de los miembros del equipo para lograr objetivos comunes.

RESULTADOS

1. Características personales (conocimiento, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
MUY RELEVANTE	1	40	63%
RELEVANTE	2	14	22%
INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE	3	1	2%
POCO RELEVANTE	4	5	8%
NADA RELEVANTE	5	3	5%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

La información contenida en la tabla refleja la percepción de los encuestados respecto a la importancia de las características personales —conocimientos, habilidades y actitudes— en la construcción de desempeños adaptativos dentro de entornos significativos. Se observa que una mayoría clara (63%) considera estas características como muy relevantes, mientras que un 22% adicional las percibe como relevantes, lo que representa un 85% de valoración positiva. Solo un pequeño grupo de participantes expresó posturas menos favorables: el 8% considera que son poco relevantes, el 5% nada relevantes y un 2% manifestó indiferencia.

Estos resultados permiten concluir que existe un consenso general en torno a la idea de que el desempeño adaptativo —entendido como la capacidad de responder de manera eficiente, ética y creativa a situaciones diversas— depende significativamente del desarrollo integral del talento humano. Este desarrollo incluye no solo el dominio de conocimientos técnicos, sino también la capacidad de adaptación, la gestión emocional, el pensamiento crítico y la actitud colaborativa. Autores como Tobón (2013) y Pulakos et al. (2000) afirman que los entornos de alta complejidad e incertidumbre requieren que el talento humano cuente con competencias transversales, capaces de articular el saber hacer con el saber ser y el saber convivir. Es decir, no basta con poseer información; se necesita además la capacidad de actuar con criterio, flexibilidad, ética y eficacia ante contextos cambiantes.

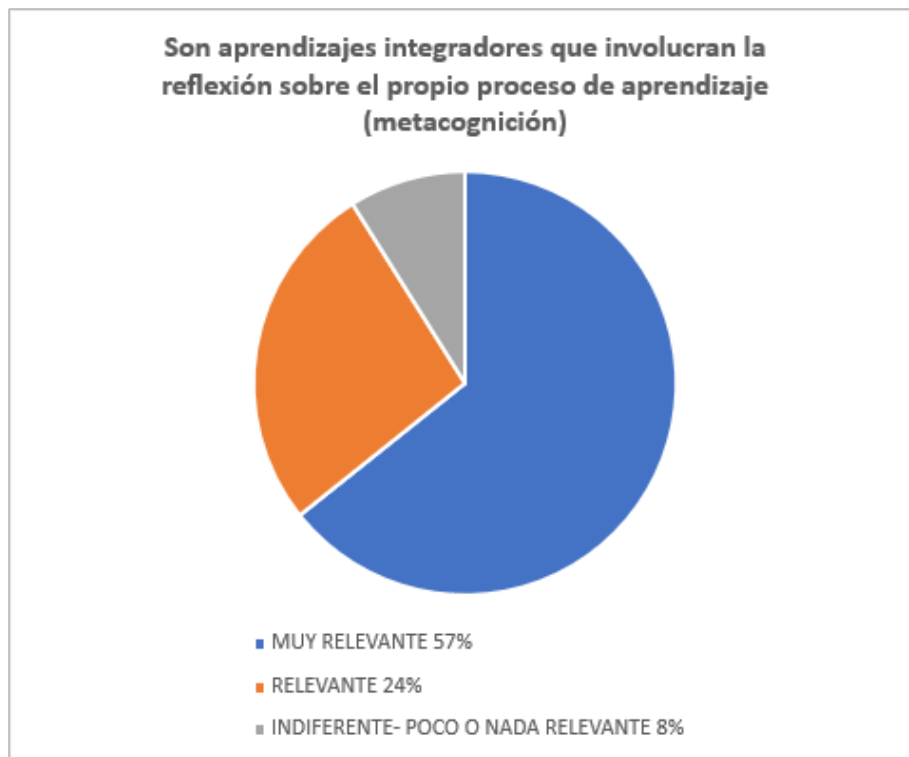
Por otro lado, este enfoque es coherente con los principios de la ecología de saberes propuestos por De Sousa Santos (2009), en la medida en que se reconoce el valor de múltiples formas de conocimiento —científico, técnico, empírico y cultural— en la formación de individuos capaces de generar respuestas contextualizadas a las problemáticas contemporáneas.

Los datos muestran una tendencia clara hacia la valoración de un enfoque integral en la formación del talento humano, evidenciando que las características personales son vistas como elementos esenciales para lograr un desempeño adaptativo, sostenible y socialmente comprometido.

2. Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición)

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
Muy Relevante	1	36	57%
Relevante	2	15	24%

Indiferente- Poco O Nada Relevante	3	5	8%
Poco Relevante	4	3	5%
NADA RELEVANTE	5	4	6%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

La tabla de frecuencia revela las percepciones de los encuestados sobre la relevancia de los aprendizajes integradores asociados a la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. La frecuencia absoluta muestra que 36 personas (57%) calificaron este tipo de aprendizajes como muy relevantes, mientras que 15 personas (24%) los consideraron relevantes. En contraste, 5 personas (8%) los percibieron como indiferentes o poco relevantes, 3 (5%) como poco relevantes y 4 (6%) como nada relevantes.

La frecuencia porcentual permite identificar una tendencia positiva significativa: el 81% del total de encuestados (sumando las categorías muy relevante y relevante) valoran la metacognición como un componente esencial en la formación académica. Este resultado respalda la creciente incorporación de estrategias metacognitivas en los modelos educativos contemporáneos, particularmente en áreas como las ciencias administrativas, donde el pensamiento crítico y la capacidad de autorregulación del aprendizaje son competencias clave.

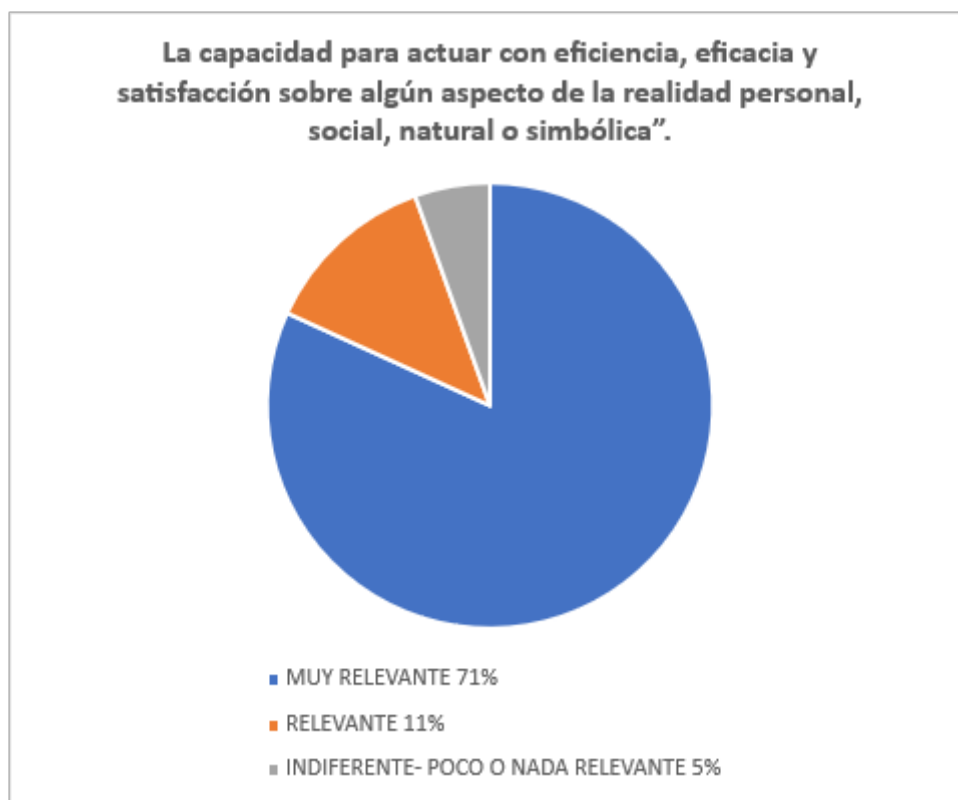
Autores como Flavell (1979), quien introdujo el concepto de metacognición, sostienen que los individuos que reflexionan conscientemente sobre sus procesos cognitivos son más capaces de regular sus aprendizajes y adaptarse a contextos cambiantes. En la misma línea, Pozo y Monereo (1999) argumentan que el desarrollo metacognitivo mejora la toma de decisiones, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo, especialmente en niveles superiores de educación.

El hecho de que una pequeña proporción de los encuestados (aproximadamente el 19%) tenga percepciones neutras o negativas podría deberse a la falta de familiaridad con prácticas pedagógicas que promuevan la metacognición de manera explícita o a una experiencia académica tradicionalmente centrada en la transmisión de contenidos.

En suma, los resultados reflejan una valoración positiva y generalizada del papel de la metacognición como herramienta para la mejora del desempeño académico y profesional del talento humano en formación, lo que refuerza la necesidad de fortalecer este componente en los planes de estudio universitarios.

3. La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica". Cada competencia es así entendida como la integración de tres tipos de saberes:" conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser).

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
MUY RELEVANTE	1	45	71%
RELEVANTE	2	7	11%
INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE	3	3	5%
POCO RELEVANTE	4	3	5%
NADA RELEVANTE	5	5	8%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

La tabla de frecuencias evidencia la percepción de los encuestados sobre la relevancia de la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción en distintos ámbitos de la realidad, integrando los saberes conceptual, procedimental y actitudinal. El 71% de los participantes calificó esta capacidad como muy relevante, mientras que el 11% la considera relevante. En contraste, un pequeño grupo la evalúa como indiferente-poco o nada relevante (5%), poco relevante (5%) o nada relevante (8%).

Este patrón de respuestas revela una clara tendencia hacia la valoración positiva de esta competencia integral, en la que se articulan conocimientos teóricos (saber), habilidades operativas (saber hacer) y disposiciones éticas o emocionales (saber ser y convivir). El alto porcentaje de acuerdo con su importancia sugiere que, para la mayoría de los encuestados, la formación del talento humano debe orientarse no solo al dominio cognitivo, sino también al desarrollo de actitudes y capacidades para la acción efectiva en contextos diversos.

Desde una perspectiva pedagógica, esta visión se alinea con lo propuesto por Zabala y Arnau (2007), quienes sostienen que una educación por competencias

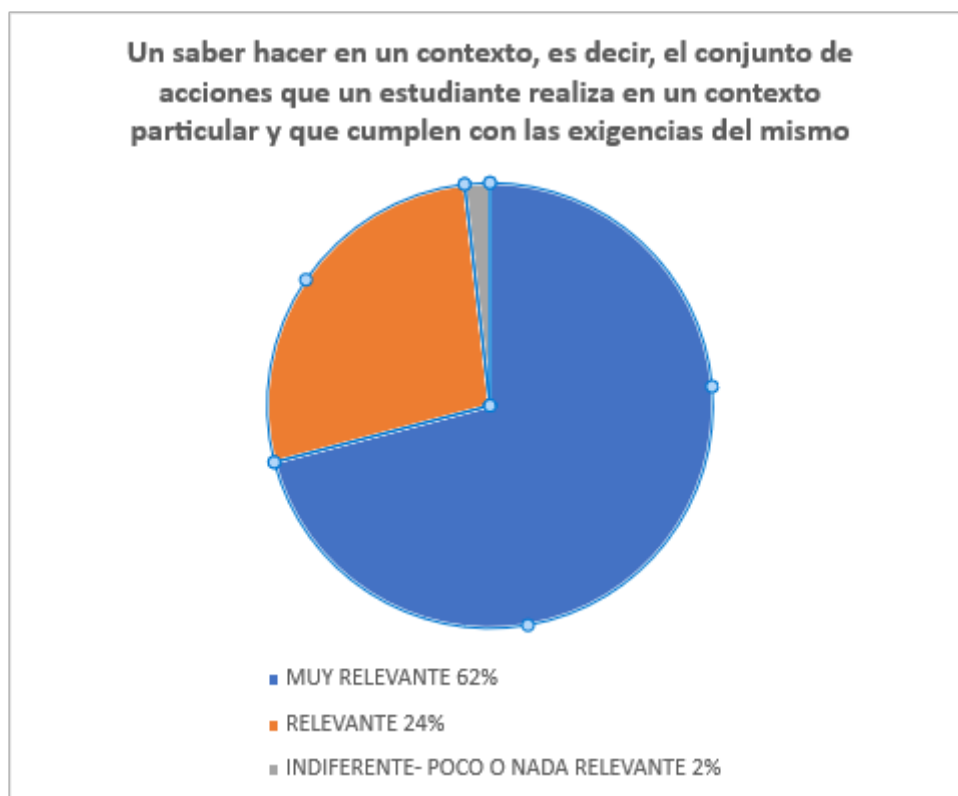
debe contemplar la integración de los tres tipos de saberes para formar personas capaces de actuar en situaciones reales con pertinencia y compromiso. Asimismo, UNESCO (2015) ha subrayado la necesidad de avanzar hacia marcos educativos que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad para afrontar desafíos personales, profesionales y sociales de manera ética y eficiente.

La presencia de una minoría que asigna baja relevancia a esta competencia podría explicarse por la persistencia de enfoques educativos fragmentados, centrados exclusivamente en contenidos disciplinares o evaluaciones memorísticas, sin dar suficiente espacio a la aplicación contextualizada del conocimiento y la reflexión sobre la acción.

En suma, los resultados reflejan una alta conciencia sobre la importancia de formar talento humano competente, con capacidad de actuar de manera efectiva y satisfactoria en un entorno cambiante, lo cual resulta esencial para el desempeño profesional en el ámbito de las ciencias administrativas y otros campos del conocimiento.

4. Un saber hacer en un contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias del mismo

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
MUY RELEVANTE	1	39	62%
RELEVANTE	2	15	24%
INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE	3	1	2%
POCO RELEVANTE	4	2	3%
NADA RELEVANTE	5	6	10%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Según los datos recolectados, el 62% de los estudiantes encuestados consideran que el “saber hacer en un contexto” es muy relevante, mientras que un 24% adicional lo califica como relevante. Un grupo minoritario percibe este saber como indiferente, poco o nada relevante (2%) o poco relevante (3%). Sin embargo, llama la atención que un 10% de los participantes consideran que esta competencia es nada relevante. Estos resultados reflejan una alta valoración general hacia la capacidad de aplicar conocimientos en contextos reales, lo cual constituye uno de los pilares del enfoque por competencias y del desarrollo del talento humano en entornos educativos y laborales. El saber hacer en contexto no solo se refiere a la ejecución técnica de una tarea, sino también a la capacidad de transferir conocimientos teóricos a situaciones complejas, lo cual está alineado con la perspectiva de la educación situada (Coll, 2004) y los postulados de la pedagogía contextualizada.

La amplia aceptación de esta competencia entre la mayoría de los estudiantes sugiere que existe conciencia sobre la necesidad de formar perfiles profesionales con habilidades aplicadas, lo cual es crucial en carreras como las ciencias administrativas, donde la resolución de problemas, la toma de decisiones y la adaptación a escenarios diversos son fundamentales.

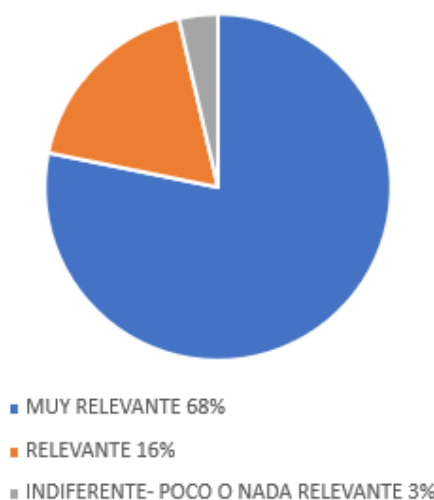
No obstante, el hecho de que un 10% de los encuestados considere esta habilidad como “nada relevante” representa una señal de alerta. Esta percepción podría estar vinculada a vacíos en el diseño curricular, metodologías poco contextualizadas o desconexión entre los contenidos académicos y la realidad profesional. Resulta pertinente, por tanto, explorar más a fondo estas percepciones mediante espacios dialógicos o instancias de retroalimentación con el estudiantado.

En suma, los datos reafirman la importancia de seguir promoviendo procesos de enseñanza-aprendizaje que no solo transmitan conocimientos, sino que habiliten a los estudiantes para actuar con competencia en contextos reales, fortaleciendo su empleabilidad y su capacidad de responder a los desafíos del entorno.

5. Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
MUY RELEVANTE	1	43	68%
RELEVANTE	2	10	16%
INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE	3	2	3%
POCO RELEVANTE	4	3	5%
NADA RELEVANTE	5	5	8%
TOTAL		63	100%

Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

La mayoría de los participantes (68%) considera que el conjunto articulado de conocimientos, actitudes, valores y habilidades resulta muy relevante para desempeñarse de manera satisfactoria en contextos laborales reales, conforme a los estándares establecidos en su área ocupacional. Un 16% adicional califica este conjunto como relevante, lo que refuerza la tendencia positiva general. Por otro lado, un porcentaje minoritario se distribuye entre las categorías de indiferente – poco o nada relevante (3%), poco relevante (5%) y nada relevante (8%).

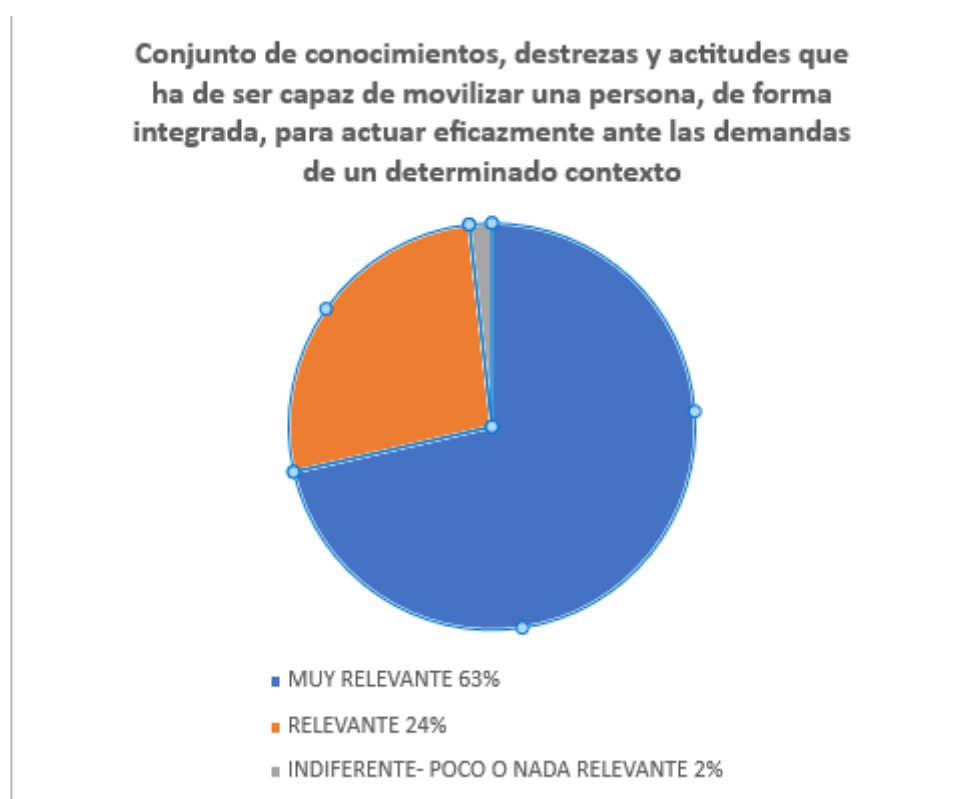
Estos resultados evidencian un amplio reconocimiento por parte del estudiantado encuestado sobre la importancia de una formación integral orientada al desempeño. La articulación coherente entre saberes teóricos, habilidades prácticas, valores y actitudes constituye la base del enfoque por competencias, el cual ha cobrado especial protagonismo en la formación del talento humano para responder a los retos de los entornos laborales complejos, cambiantes y altamente competitivos (Tobón, 2006). La alta valoración de estos componentes integradores confirma que los estudiantes perciben la necesidad de una preparación que supere la mera acumulación de contenidos y que, en cambio, se centre en el desarrollo de capacidades aplicables y transferibles. Esta visión coincide con los principios de la educación basada en competencias laborales, según los cuales la empleabilidad y la calidad del desempeño profesional dependen no solo del conocimiento técnico, sino también de la actitud ética, la capacidad relacional y la disposición para el aprendizaje continuo (CEDEFOP, 2010).

Sin embargo, las percepciones minoritarias que minimizan la relevancia de estos componentes deben ser atendidas con estrategias pedagógicas que acerquen la formación académica a situaciones reales del entorno laboral, promoviendo experiencias prácticas, resolución de problemas y metodologías activas que permitan al estudiantado vivenciar la importancia de dichos elementos en su proyección profesional.

En síntesis, los datos confirman que el desarrollo del talento humano en ciencias administrativas requiere una visión holística de las competencias, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores como ejes fundamentales para un desempeño laboral competente, ético y sostenible.

6. Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
MUY RELEVANTE	1	40	63%
RELEVANTE	2	15	24%
INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE	3	1	2%
POCO RELEVANTE	4	3	5%
NADA RELEVANTE	5	4	6%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

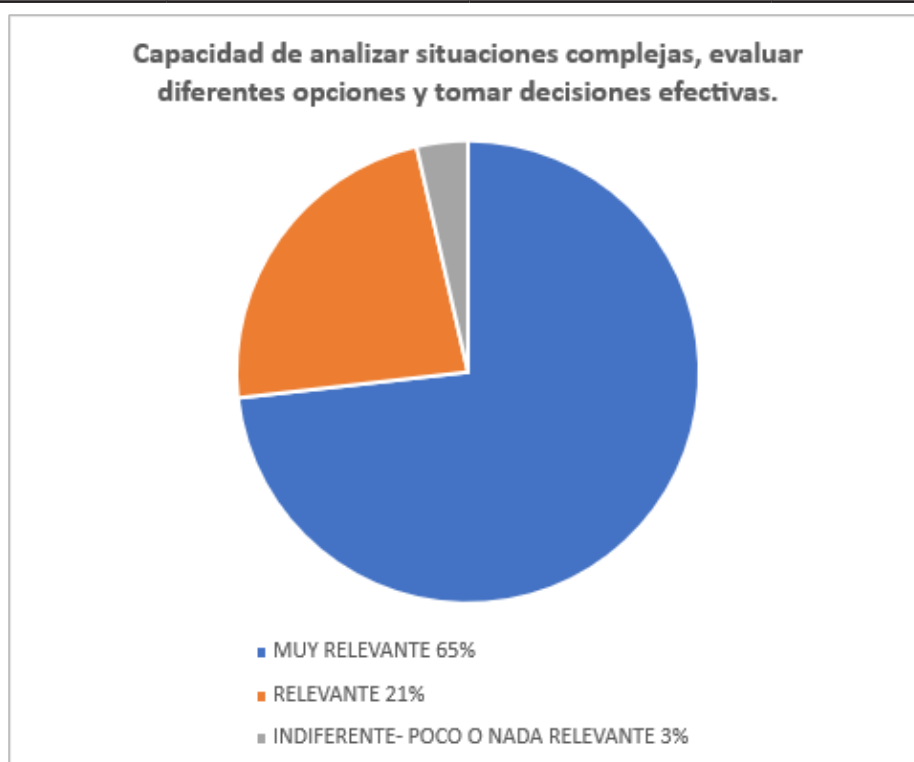
Análisis

La tabla muestra la distribución de respuestas sobre la relevancia de un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes en relación con las demandas de un contexto determinado. La mayoría de los encuestados, el 63%, consideran que este conjunto es “Muy relevante”. El 24% lo clasifica como “Relevante”. Solo el 2% lo encuentra “Indiferente - Poco o nada relevante”. Un pequeño porcentaje, el 5%, lo ve como “Poco relevante”. Otro 6% lo considera “Nada relevante”.

La mayoría de los encuestados perciben este conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes como muy importante para poder actuar eficazmente en un determinado contexto. Esto sugiere que hay un consenso generalizado sobre la importancia de poseer este conjunto de habilidades y actitudes para enfrentar las demandas del entorno específico en cuestión. Sin embargo, también hay una pequeña proporción de personas que no le dan tanta importancia o que incluso lo consideran irrelevante. Esto podría indicar la presencia de opiniones divergentes dentro del grupo encuestado o diferencias en la percepción de la relevancia según las características individuales de los encuestados.

7. Capacidad de analizar situaciones complejas, evaluar diferentes opciones y tomar decisiones efectivas. Es esencial para los administradores de empresas, ya que deben enfrentar constantemente desafíos y tomar decisiones estratégicas que afectan el funcionamiento y éxito de sus organizaciones.

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
MUY RELEVANTE	1	41	65%
RELEVANTE	2	13	21%
INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE	3	2	3%
POCO RELEVANTE	4	2	3%
NADA RELEVANTE	5	5	8%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Según los datos recopilados, el 65% de los encuestados (41 de 63 personas) considera que la capacidad de analizar situaciones complejas, evaluar diferentes alternativas y tomar decisiones efectivas es muy relevante. Un 21% (13 personas) la califica como relevante, mientras que un porcentaje menor (3%) la percibe como indiferente, poco o nada relevante o poco relevante. Llama la atención que un 8% (5 encuestados) considere esta capacidad como nada relevante.

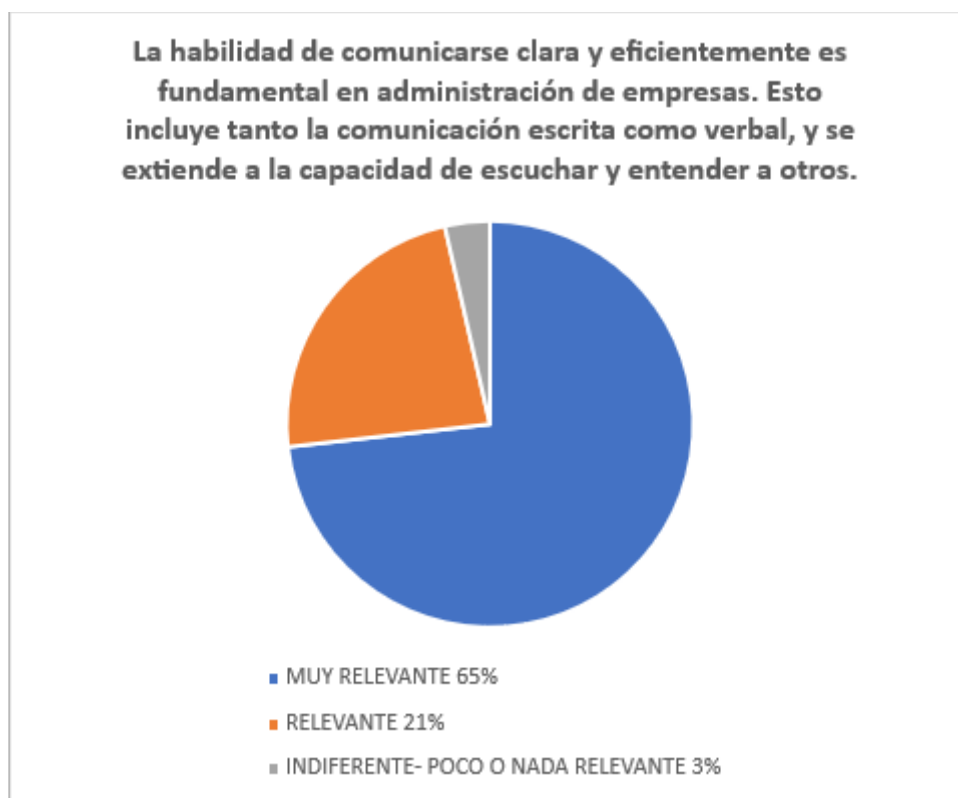
Este patrón de respuestas sugiere un amplio consenso sobre la importancia de esta competencia en el ámbito de la administración, especialmente en contextos organizacionales caracterizados por la incertidumbre, la variabilidad del entorno y la necesidad de decisiones oportunas y eficaces. La capacidad de tomar decisiones informadas constituye una de las habilidades directivas más valoradas en la formación del talento humano en ciencias administrativas, ya que está directamente vinculada con la resolución de problemas, la planificación estratégica y el liderazgo situacional (Mintzberg, 2003; Drucker, 2006).

La percepción favorable de esta competencia también puede interpretarse como un reflejo del reconocimiento, por parte del estudiantado, de que el desempeño profesional no se limita a la ejecución de tareas operativas, sino que exige un alto nivel de análisis, reflexión crítica y toma de decisiones con base en información pertinente y objetivos institucionales.

No obstante, la existencia de un grupo minoritario que no valora esta competencia como relevante invita a reflexionar sobre las posibles brechas entre la formación académica recibida y las demandas del entorno laboral. Esto sugiere la necesidad de reforzar los espacios formativos orientados a la resolución de problemas complejos, simulaciones de casos reales y metodologías activas que fomenten el desarrollo del juicio estratégico y la toma de decisiones en contextos dinámicos.

En conclusión, la capacidad de analizar y decidir estratégicamente constituye un eje transversal en la formación por competencias del talento humano en ciencias administrativas. Su fomento no solo contribuye al desempeño eficiente, sino que también fortalece la autonomía profesional, la adaptabilidad y la sostenibilidad organizacional.

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
MUY RELEVANTE	1	41	65%
RELEVANTE	2	13	21%
INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE	3	2	3%
POCO RELEVANTE	4	2	3%
NADA RELEVANTE	5	5	8%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Análisis

Los resultados muestran que el 65% de los encuestados consideran que la comunicación clara y eficiente es muy relevante en el ámbito de la administración de empresas. Un 21% la calificó como relevante, mientras que un 3% la percibe como indiferente, poco o nada relevante, otro 3% como poco relevante y un 8% como nada relevante.

Este patrón de respuestas refleja un consenso mayoritario sobre la importancia de la comunicación como una competencia clave para el ejercicio profesional en contextos organizacionales. La comunicación efectiva no solo permite transmitir información de manera precisa, sino que también facilita la coordinación de

equipos, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el liderazgo (Robbins & Judge, 2019). Desde esta perspectiva, puede afirmarse que se trata de una habilidad transversal cuya ausencia puede comprometer el logro de los objetivos estratégicos de cualquier organización.

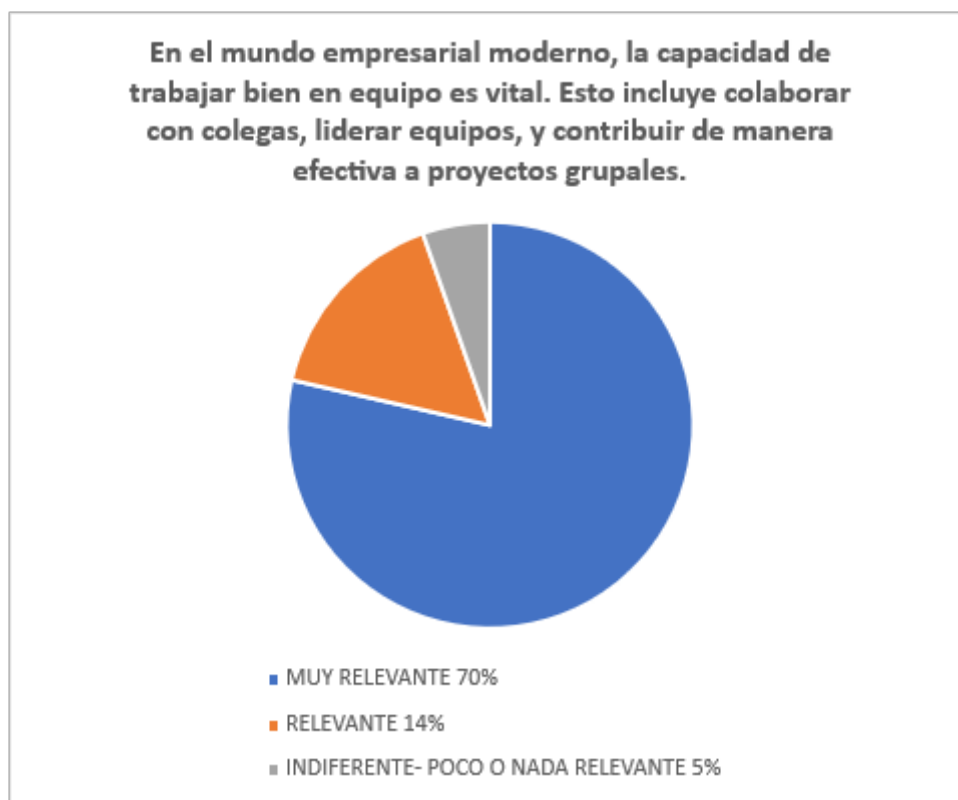
El hecho de que casi 9 de cada 10 personas encuestadas (86%) consideren esta competencia como muy relevante o relevante pone en evidencia su valor como uno de los pilares del desarrollo del talento humano en ciencias administrativas. La habilidad para comunicarse adecuadamente se ha convertido en un recurso imprescindible en escenarios marcados por la complejidad, la diversidad cultural y la necesidad de trabajo colaborativo (Katz & Kahn, 1978).

No obstante, la existencia de un pequeño grupo (aproximadamente el 14%) que asigna menor relevancia a esta habilidad invita a reflexionar sobre posibles limitaciones en la formación o en la experiencia práctica de los encuestados. Esto puede responder a una visión reduccionista del rol del profesional administrativo, centrado exclusivamente en funciones técnicas y descuidando el componente relacional que requiere toda gestión organizacional efectiva.

En consecuencia, se hace necesario fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollen no solo la capacidad de expresión oral y escrita, sino también la escucha activa, la retroalimentación asertiva y la comunicación intercultural como competencias esenciales del talento humano contemporáneo.

9. En el mundo empresarial moderno, la capacidad de trabajar bien en equipo es vital. Esto incluye colaborar con colegas, liderar equipos, y contribuir de manera efectiva a proyectos grupales. Los administradores de empresas deben ser capaces de fomentar un ambiente de trabajo en equipo y utilizar las fortalezas individuales de los miembros del equipo para lograr objetivos comunes

		FREC ABSOLUTA	FRECUENCIA %
MUY RELEVANTE	1	44	70%
RELEVANTE	2	9	14%
INDIFERENTE- POCO O NADA RELEVANTE	3	3	5%
POCO RELEVANTE	4	3	5%
NADA RELEVANTE	5	4	6%
TOTAL		63	100%



Fuente: Elaboración Propia

Los resultados de la encuesta indican que una amplia mayoría de los participantes (70%) considera que la capacidad de trabajar eficazmente en equipo es muy relevante en el entorno empresarial contemporáneo. Un 14% adicional la percibe como relevante, aunque no al nivel más alto. Por otro lado, un porcentaje reducido de los encuestados (5% en cada caso) la considera indiferente, poco relevante o nada relevante.

Está marcada tendencia hacia la valoración positiva del trabajo colaborativo refuerza el reconocimiento de esta competencia como un eje fundamental del talento humano en las organizaciones actuales, donde predomina la lógica de redes interdependientes, toma de decisiones conjunta y orientación a resultados colectivos. Como señalan Salas, Sims y Burke (2005), la efectividad de los equipos depende no solo de las habilidades técnicas de sus miembros, sino también de su capacidad para comunicarse, adaptarse, cooperar y resolver conflictos de manera constructiva.

En este sentido, el trabajo en equipo se configura como una competencia esencial para la innovación, la productividad y la mejora continua en escenarios de alta complejidad. La educación superior, particularmente en carreras vinculadas a las ciencias administrativas, debe asumir el desafío de formar talento humano

con sólidas competencias interpersonales y colaborativas, capaces de actuar con responsabilidad compartida en el logro de metas institucionales (González & Wagenaar, 2003).

Aunque existe un consenso mayoritario sobre la relevancia del trabajo en equipo, la presencia de un pequeño grupo que muestra indiferencia o rechazo hacia esta competencia sugiere la necesidad de profundizar en procesos de sensibilización y desarrollo de habilidades socioemocionales. Factores como experiencias previas negativas, baja autoestima profesional o desconocimiento del valor estratégico de la colaboración pueden incidir en estas percepciones disonantes.

Por tanto, fomentar una cultura organizacional centrada en la cooperación, la confianza y la sinergia interdisciplinaria no solo es deseable, sino necesario para consolidar entornos laborales más eficaces, inclusivos y orientados al aprendizaje continuo.



CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

A continuación, se presentan múltiples competencias, escoja solo las quince (15) competencias más importantes, que a su parecer sean necesarias para el desarrollo de su actividad laboral y que la misma haya sido el resultado de la formación y que demuestren de una u otra forma que se ha desarrollado . La selección de las competencias debe cumplir con un rango del 1 al 5, siendo (1) el más importante y (5) el menos importante.

El 70% de las respuestas indican que la capacidad de trabajar en equipo se percibe como muy relevante dentro del ámbito de la Administración de Empresas. Un 14% adicional la considera relevante, aunque con menor intensidad. En contraste, un porcentaje menor de respuestas (5% cada una) la califica como indiferente, poco relevante o nada relevante. Este resultado sugiere que, en el campo de la Administración de Empresas, el trabajo colaborativo es valorado ampliamente como una competencia clave para el desempeño organizacional. En entornos caracterizados por estructuras horizontales, toma de decisiones participativa y enfoque en resultados compartidos, la capacidad de colaborar eficazmente en equipos se ha consolidado como una habilidad esencial del talento humano.

Las tendencias actuales del sector empresarial exigen profesionales que no solo dominen técnicas de gestión, sino que también sean capaces de coordinar, integrar ideas diversas y construir soluciones colectivas. Tal como lo señalan González y Wagenaar (2003), la formación profesional debe fortalecer la capacidad de interacción en equipos multidisciplinarios como parte del desarrollo integral del perfil de egreso. Asimismo, aunque la mayoría de las respuestas reflejan una valoración positiva del trabajo en equipo, la presencia de un pequeño grupo que no percibe esta habilidad como relevante pone de relieve posibles brechas formativas o experiencias individuales que pueden limitar la comprensión del valor estratégico de la colaboración. Esto enfatiza la necesidad de promover entornos formativos donde se estimule la corresponsabilidad, la empatía y la construcción conjunta del conocimiento como pilares del ejercicio profesional en la administración.

En definitiva, fomentar una cultura de trabajo en equipo desde la formación en Administración de Empresas resulta fundamental para responder a las exigencias de un mercado laboral competitivo, dinámico y orientado al logro de objetivos comunes.

A continuación se exponen cada una de las competencias :

1. Aprendizaje autónomo

Es la capacidad de gestionar el propio proceso de aprendizaje de manera independiente, identificando necesidades formativas, buscando recursos adecuados y evaluando los progresos sin depender exclusivamente de una guía externa (Knowles, 1975). En el campo de la administración, esta competencia permite al profesional mantenerse actualizado frente a cambios en el entorno económico, tecnológico y organizacional. Un administrador autónomo es capaz de autoformarse en nuevas herramientas de gestión, normativas legales o metodologías de planificación estratégica sin esperar directrices superiores.

2. Autoconfianza

Es la percepción positiva de las propias capacidades para enfrentar desafíos, tomar decisiones y asumir responsabilidades (Bandura, 1997). Un administrador con autoconfianza lidera con seguridad, toma decisiones bajo presión y transmite credibilidad al equipo. Esta competencia es clave al negociar, liderar procesos de cambio organizacional o emprender nuevos proyectos.

3. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones

Se refiere a la habilidad para modificar comportamientos, actitudes y estrategias frente a cambios en el entorno o en las condiciones de trabajo (Goleman, 1998).

Dada la volatilidad de los mercados y las transformaciones digitales, un administrador debe ajustar rápidamente sus planes, adoptar nuevas tecnologías o redefinir modelos de negocio. Esta competencia garantiza resiliencia y efectividad ante entornos complejos y cambiantes.

4. Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica

Es la habilidad de transferir conocimientos teóricos adquiridos en el aula a contextos reales de desempeño profesional, mediante la acción eficaz (Kolb, 1984). Un administrador debe convertir conceptos como ROI, liderazgo estratégico o cultura organizacional en acciones concretas. Esta competencia se traduce en la capacidad de ejecutar proyectos, diagnosticar problemas y proponer soluciones con base en teorías y modelos empresariales.

Comunicación oral y escrita

Comprende la expresión clara, coherente y adecuada de ideas en forma verbal y escrita, adaptándose al contexto y al interlocutor (Cassany, 2006).

La comunicación efectiva es indispensable en roles administrativos. Ya sea redactando informes, presentando resultados, liderando reuniones o negociando con clientes, esta competencia facilita la comprensión, la coordinación de equipos y la proyección profesional.

6. Conciencia de valores éticos

Es la capacidad de reconocer, reflexionar y actuar conforme a principios morales y éticos en distintos contextos personales y profesionales (Rest, 1986).

Un administrador con conciencia ética promueve prácticas de transparencia, responsabilidad social y justicia organizacional. Esta competencia se refleja en decisiones que respetan derechos humanos, evitan conflictos de interés y fomentan un ambiente laboral íntegro.

7. Conocimientos financieros

Implica el dominio de conceptos, herramientas y prácticas relacionadas con la contabilidad, análisis financiero, presupuestos y evaluación económica (Ross, Westerfield & Jordan, 2009).

En la gestión empresarial, el administrador debe interpretar estados financieros, analizar la rentabilidad de proyectos y tomar decisiones de inversión. Esta competencia le permite sostener la viabilidad financiera y estratégica de la organización.

8. Capacidad de análisis y síntesis

Es la habilidad de descomponer información compleja en partes fundamentales para comprenderla (análisis) y luego integrarla para formar un conjunto coherente (síntesis) (Bloom, 1956). Un administrador usa esta competencia al evaluar planes de negocio, diagnosticar problemas organizacionales o redactar informes ejecutivos. Le permite tomar decisiones informadas, procesar datos relevantes y generar propuestas efectivas.

9. Empatía

Es la habilidad de comprender y compartir los sentimientos, emociones o puntos de vista de otros, generando relaciones de respeto y confianza (Goleman, 1995).

Un administrador empático gestiona equipos humanos con mayor sensibilidad, resuelve conflictos laborales y mejora la comunicación interna. Esta competencia fortalece el liderazgo transformacional y el clima organizacional.

10. Emprendimiento

Es la capacidad para identificar oportunidades, asumir riesgos calculados y movilizar recursos con el fin de crear o mejorar productos, servicios o procesos (Schumpeter, 1934).

Un administrador con espíritu emprendedor lidera iniciativas innovadoras, desarrolla unidades de negocio o impulsa startups. Esta competencia potencia la generación de valor dentro y fuera de la organización.

11. Ética y valores

La ética y los valores se refieren al conjunto de principios morales que guían la conducta humana, promoviendo el bien común, la justicia, la honestidad y la responsabilidad (Cortina, 2003).

Un administrador ético actúa con integridad frente a dilemas organizacionales, promueve la responsabilidad social empresarial y se adhiere a códigos de conducta. Esta competencia es clave para construir confianza y reputación institucional.

12. Gestión de la información

Consiste en la capacidad de identificar, recopilar, organizar, evaluar y utilizar información relevante de manera eficiente y estratégica (Marchand, 2000).

Un administrador debe gestionar bases de datos, indicadores de gestión y reportes de mercado para tomar decisiones acertadas. Esta competencia fortalece la inteligencia empresarial y la ventaja competitiva.

13. Habilidades en las relaciones interpersonales

:

Son destrezas que permiten establecer vínculos positivos, efectivos y colaborativos con otras personas, incluyendo comunicación, escucha activa, asertividad y cooperación (Robbins & Judge, 2019).

Estas habilidades son esenciales para la gestión de equipos, resolución de conflictos y liderazgo de procesos de cambio. Un administrador que se relaciona bien crea entornos de trabajo saludables y sinérgicos.

14. Iniciativa

Es la capacidad de anticiparse a los hechos, actuar proactivamente y tomar la delantera sin necesidad de instrucciones explícitas (Frese & Fay, 2001). El administrador con iniciativa detecta oportunidades de mejora, propone innovaciones, y lidera proyectos con autonomía. Esta competencia es clave en ambientes dinámicos y competitivos.

15. Innovación y creatividad

La creatividad es la generación de ideas originales y útiles; la innovación es su aplicación práctica en productos, servicios o procesos que aporten valor (Amabile, 1996). En administración, esta competencia permite diseñar estrategias diferenciadoras, optimizar procesos o mejorar experiencias de clientes. Es fundamental para sostener la competitividad en mercados cambiantes.

16. Liderazgo

Es la capacidad de influir en otras personas para lograr objetivos comunes, motivándolas, guiándolas y facilitando su desarrollo (Northouse, 2018).

El liderazgo en administración implica dirigir equipos, inspirar a los colaboradores, tomar decisiones estratégicas y gestionar el cambio organizacional. Un buen líder fomenta el compromiso y la productividad del grupo.

17. Manejo del tiempo

Es la habilidad para organizar y utilizar el tiempo de manera eficiente, priorizando tareas y minimizando distracciones, con el fin de alcanzar metas de forma oportuna (Macan, 1994). Para un administrador, manejar el tiempo implica cumplir plazos, organizar proyectos y equilibrar responsabilidades. Esta competencia mejora la eficacia personal y organizacional.

18. Negociación

Es un proceso de comunicación y toma de decisiones entre dos o más partes con el objetivo de alcanzar acuerdos mutuamente beneficiosos (Fisher, Ury & Patton, 1991). Los administradores negocian con proveedores, clientes, empleados y autoridades. Una buena capacidad de negociación contribuye a resolver conflictos, mejorar condiciones contractuales y fortalecer alianzas.

19. Planificación y gestión del tiempo

Implica definir objetivos, establecer prioridades, asignar recursos y estructurar actividades en el tiempo para lograr resultados deseados (Mintzberg, 1990).

Un administrador que planifica correctamente optimiza la eficiencia operativa, anticipa riesgos y alinea acciones con la visión estratégica de la empresa. Esta competencia es clave para la gestión de proyectos y recursos.

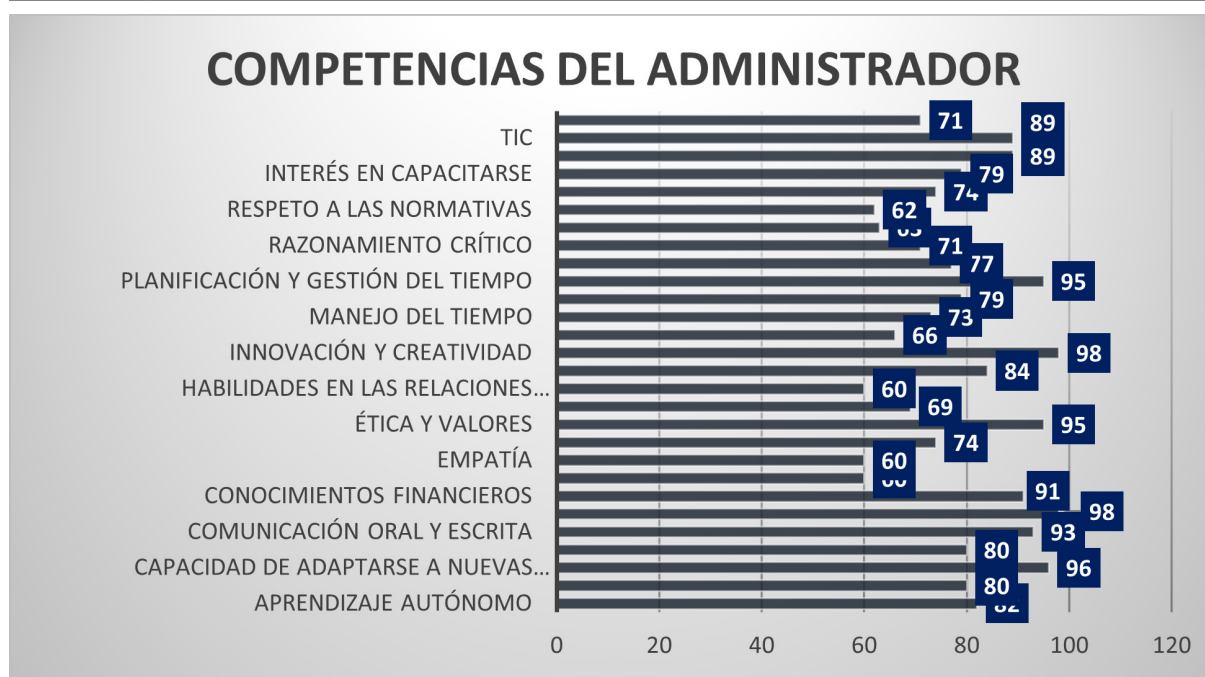
20. Principios éticos

Son normas morales universales que orientan la conducta humana hacia el respeto, la equidad, la justicia y la responsabilidad (Beauchamp & Childress, 2001). El contexto empresarial, aplicar principios éticos significa actuar con transparencia, respetar la legalidad, cuidar el bien común y fomentar una cultura organizacional íntegra. Es esencial para la reputación y sostenibilidad empresarial.

A continuación se presentan los resultados de los estilos de competencias que un administrador asume considerar para sus funciones:

No	Competencias Transversales
1.	Aprendizaje autónomo
2.	Autoconfianza
3.	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
4.	Capacidad de aplicar conocimiento a la practica
5.	Comunicación oral. Comunicación escrita
6.	Conciencia de valores éticos
7.	Conocimientos financieros
8.	Capacidad de análisis y síntesis
9.	Empatía
10.	Emprendimiento
11.	Ética y valores
12.	Gestión de la información
13.	Habilidades en las relaciones interpersonales
14.	Iniciativa

15.	Innovación y creatividad
16.	Liderazgo
17.	Manejo del tiempo
18.	Negociación
19.	Planificación y gestión del tiempo
20.	Principios éticos
21.	Razonamiento critico
22.	Resolución de problemas
23.	Respeto a las normativas4
24.	Responsabilidad social ética y profesional
25.	Interes en capacitarse
26.	Seguridad en si mismo, autonomía
27.	Tic
28.	Toma de decisiones



Fuente: Elaboración Propia

BIBLIOGRAFIA

- Albizu Gallastegi Y Landaeta J (2001). Dirección Estratégica de los Recursos Humanos. Editorial Pirámide. Madrid. España.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational Leadership (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bohlander, George W; SNELL, Scott (2008) Administración De Recursos Humanos. 14ta. Edición. Cengage Learning Editores S.A. México.
- BOHLANDER, George; Snell, Scott, Sherman, Arthur (2001) Administration de Recursos Humanos. 12ta. Thomson Learning. Colombia
- Bohlander, Sherman Y Snell (2003). Administración de Recursos Humanos. 12^a. Edición. Editorial Thompson. Madrid.
- Bok, D. (2013). Higher Education in America. Princeton University Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castillo, J. J. (1994). *El trabajo del sociólogo* (1.^a ed.). Editorial Complutense.
- CEDEFOP. (2010). *The development of national qualifications frameworks in Europe*. European Centre for the Development of Vocational Training. <https://www.cedefop.europa.eu/>
- Chiavenato, I. (1990). *Administración de recursos humanos* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2000). *Gestión del talento humano*. McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Chlémenson, A. (2002). *La estrategia del talento: Alternativas para su desarrollo en organizaciones y empresas en tiempos de crisis*. Paidós.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2019). *Lineamientos para la calidad de la educación superior en Ecuador*. CACES.
- Consejo Internacional para la Ciencia (ISC). (2021). *Informe mundial sobre la ciencia*. ISC Publications. <https://council.science>
- Cortina, A. (2000). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Cortina, A., & Martínez, E. (2001). *Ética*. Akal.
- Davenport, T. O. (2000). *Capital humano: Creando ventajas competitivas a través de las personas*. Ediciones Gestión 2000.
- Davis, K. (1999). *Administración de personal y recursos humanos*. McGraw-Hill.
- De la Calle, D., & Martín, R. (2002). *Formación y la gestión del conocimiento*. Universidad de Beira.
- De la Calle, D., & Urbina, R. (2006). *Fundamentos de recursos humanos*. Prentice Hall.

- De Sousa Santos, B. (2009). **Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social**. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). **La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad**. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). **Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur**. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2014). **Epistemologies of the South: Justice against epistemicide**. Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2018). **El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur**. Akal.
- Deming, W. E. (1986). **Out of the crisis**. MIT Center for Advanced Educational Services.
- Dessler, G. (1997). **Administración de personal**. Prentice Hall.
- Dolan, S. L., Valle, R., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (2003). **La gestión de los recursos humanos** (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Drucker, P. F. (1985). **Innovation and entrepreneurship**. Harper & Row.
- Drucker, P. F. (2002). **La gerencia en la sociedad futura**. Grupo Editorial Norma.
- Drucker, P. F. (2006). *La toma de decisiones: claves para la efectividad ejecutiva*. Ediciones Díaz de Santos.
- Elkington, J. (1997). **Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business**. Capstone Publishing.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2011). **Getting to yes: Negotiating agreement without giving in** (3rd ed.). Penguin Books.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist*, 34*(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Frances, A. (2004). **Estrategia para la empresa en América Latina** (5.^a reimp.). Ediciones IESA.
- Freire, P. (2000). **Pedagogía del oprimido** (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Gibb, A. A. (2002). In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. **International Journal of Management Reviews*, 4*(3), 233–269.
- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). **El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional en acción**. Urano.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Phase One*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Herrera, M. (2018). Educación superior y responsabilidad social: Una perspectiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 99–118.
- Ivancevich, John M. (2005). *Administración de Recursos Humanos*. Mc Graw Hill. México.
- Juran, J. M. (1992). *Juran on Quality by Design: The New Steps for Planning Quality into Goods and Services*. Free Press.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Landaeta Rodríguez (2001). *Dirección de Recursos Humanos*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid. España.
- Marginson, S. (2016). *The Dream is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. University of California Press.
- Martínez, E. (2020). Saberes organizacionales y pluralidad epistémica en la formación administrativa. *Revista Gestión y Sociedad*, 12(2), 55–72.
- Mintzberg, H. (2003). *El trabajo del directivo: mitos y realidades*. Ediciones Granica.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers.
- Monday, Wayne; Noe, Robert (2005). *Administración de Recursos Humanos*. Pearson Prentice- Hall. México.
- Morales, J., & Velandría, N. (2002). *Salarios. Estrategia y sistema salarial o de compensaciones*. Editorial McGraw Hill. Colombia.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- OCDE. (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE. (2021). *Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Pearson Education.
- Petrack J. A. (2000). *Calidad Total en la Dirección de Recursos Humanos*. Ediciones Gestión 2000, Madrid.
- Porret Gelabert, Miguel. (2007). *Recursos Humanos: Dirigir Y Gestionar Personas en las Organizaciones*. 2da ed. ESIC Editorial.

- Porret Gelabert, Miguel. (2010). *Gestión de personas: Manual para la Gestión del Capital Humano en las Organizaciones*. 4ta ed. ESIC Editorial.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612–624. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational Behavior* (18th ed.). Pearson Education.
- Rodríguez, J. (2005). *Administración moderna de personal*. Cengage Learning. México.
- Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a 'big five' in teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555–599. <https://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1–16.
- Sandoval R, Liseth H. (2010). *Formación Basada en Competencias. Caso: Evaluación del Desempeño*. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Santos Redondo, M. (2002). Robert Owen, pionero del Management. *Sociología del Trabajo*, 45, 97-124.
- Santos, B. de S. (2007). *La ecología de los saberes: saberes prudentes para una vida decente*. CLACSO.
- Serna Gómez, H. (2000). *Mercadeo Interno. Estrategia para gerenciar la Cultura Empresarial*. 3R Editores. Colombia.
- Serna Gómez, H. (2010). *Gerencia Estratégica. Teoría, metodología, alineamiento, implementación y mapas estratégicos*. Global Ediciones, 3R Editores. Colombia.
- Stephen, R. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Prentice Hall. México.
- Stoner, J., Freeman, R., & Gilbert JR. (1996). *Administración*. 6ta ed. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, C. (2006). *Metodología de formación por competencias: Fundamentos, orientaciones y aplicaciones*. ECOE Ediciones.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, C. (2010). *Metodología de formación por competencias: Fundamentos, orientaciones y aplicaciones*. ECOE Ediciones.
- Ulrich, D., Losey, M., & Lake, G. (2003). *El Futuro de la Dirección de Recursos Humanos*. Ediciones Gestión 2000.
- UNESCO. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva mirada a la universidad*. IESALC.

- UNESCO. (2015). Rethinking Education: Towards a global common good? UNESCO.
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO.
- UNESCO. (2018). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2022). Global Education Monitoring Report 2022: Technology and education – A tool on whose terms? <https://unesdoc.unesco.org/>
- VALLE CABRERA (1995). La Gestión Estratégica de los Recursos Humanos. Editorial Addison Wesley Iberoamericana.
- Werther, W. (1999). Administración de Recursos Humanos. McGraw Hill.
- Werther, W., & Davis, K. (2000). Administración de Personal y Recursos Humanos. McGraw Hill.
- Winslow Taylor, F. (1971). Principios de la administración científica. Herrero Hermanos, sucs., S.A. México.
- World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Geneva: WEF.
- Zabalza, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

ECOLOGÍA DE SABERES

DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO Y COMPORTAMIENTO DE
LOS ESTUDIANTES EN CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

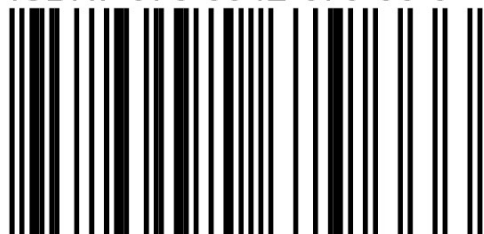
Este libro propone una mirada crítica y reflexiva sobre el desarrollo del talento humano y el comportamiento de los estudiantes en el ámbito de las Ciencias Administrativas, desde una perspectiva integradora basada en la ecología de saberes.

Partiendo de investigaciones aplicadas y proyectos académicos innovadores, sus autores abordan el papel fundamental que juegan las competencias laborales, la formación contextualizada y la integración de distintos tipos de conocimiento —científico, práctico y experiencial— en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.

Más allá de ofrecer marcos teóricos, esta obra brinda herramientas conceptuales y metodológicas útiles para quienes buscan mejorar la calidad de la educación superior desde una visión plural, inclusiva y adaptada a la era digital.

Ecología de Saberes se convierte así en una guía para repensar la relación entre docencia, investigación e innovación, apostando por una formación del talento humano que sea transformadora, pertinente y profundamente humana.

ISBN: 978-9942-679-66-6



9789942679666