

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



“DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS
GERENCIALES EN EMPRESAS Y
UNIVERSIDADES DE MORELOS”

TESIS

Que para obtener el grado de
DOCTORA EN PSICOLOGIA

Presenta

MAYTE BARBA ABAD

Director de la tesis: Dr. Agustín Buendía Espinosa

Lector: Dr. Armando Ruiz Badillo

Lectora: Dra. Silvia Sánchez Ochoa

México, D.F.

2011

INDICE

RESUMEN.....	1
--------------	---

PLANTEAMIENTOS GENERALES

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	5
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
OBJETIVO GENERAL	10
OBJETIVOS PARTICULARES	10

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL	12
1.2 TENDENCIAS DEL MUNDO LABORAL	19
1.3 LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN	23
1.4 LAS NUEVAS OCUPACIONES Y LAS COMPETENCIAS REQUERIDAS	35
1.5 TEORIAS DE APRENDIZAJE, NUEVAS PEDAGOGÍAS.....	39

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

2.1 IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.....	51
2.2 TIPO DE ESTUDIO.....	51
2.3 PROCEDIMIENTO.....	54
2.4 SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	65

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

3.1 RESULTADOS DE LA ETAPA I, CUESTIONARIO PRELIMINAR A RECLUTADORES	70
3.2 RESULTADOS DE LA ETAPA II, ENTREVISTAS A GERENTES DE RECURSOS HUMANOS	70
3.3 RESULTADOS ETAPA III, REALIZACIÓN Y APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GERENCIALES A GERENTES MEDIOS	77
3.4 RESULTADOS ETAPA IV, CUESTIONARIO A DIRECTIVOS Y PROFESORES DE LAS UNIVERSIDADES QUE COMPONEN LA MUESTRA.....	121
3.5 RESULTADOS ETAPA V, REALIZACIÓN DE GRUPOS DE ENFOQUE A ESTUDIANTES	123

3.6 RESULTADOS ETAPA VI, APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE MORELOS.....	127
CAPÍTULO 4 DISCUSIÓN	
4.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	139
4.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	168
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES	169
ANEXOS	173
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211

RESUMEN

Por su cercanía con el centro empresarial y político del país y por ser al mismo tiempo el vínculo con la región productiva central de México en su vinculación con los Estados del Sur de la República Mexicana, el estado de Morelos constituye una región en crecimiento en el desarrollo económico del país, y en el PIB estatal 2008 se encuentra en el lugar 15 de la tabla nacional, poco abajo de la media.

Por otra parte, en el Estado se encuentran asentados importantes centros de investigación, desarrollo de tecnología y educación superior que suministran una buena parte del recurso humano a empresas ávidas de conocimiento e innovación. Por ejemplo, se encuentran el Centro de Ciencias Físicas (U.N.A.M.), el Centro de Investigación en Energía (U.N.A.M.), el Centro de Ciencias Genómicas, y el Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica, entre otros.

Sobresalen por sus dimensiones dos parques industriales: CIVAC (Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca) ubicado al oriente de la capital estatal y el PINC (Parque Industrial de Cuautla), al sureste de esta ciudad. Los establecimientos industriales corresponden al ramo químico, farmacéutico, metal-mecánico, automotriz y textil.

Por estas razones, Morelos constituye un interesante objeto de investigación que permite observar la relación existente entre las empresas y la forma en que las instituciones de enseñanza superior suministran recurso humano capacitado, cuya formación responda a las necesidades de un entorno competitivo nacional e internacionalmente.

No existe suficiente información acerca de las competencias de los profesionistas en función de lo que requiere el mercado laboral en México y particularmente en el Estado de Morelos, de tal manera que se hace necesaria una valoración de los retos y las demandas a las que se enfrenta el egresado universitario una vez que se inserta en el mercado laboral.

Esta investigación está enfocada a empresas y universidades del estado de Morelos, lo que dificulta su generalización a todo el país, sin embargo, al estar basado en estudios de

empresas internacionales y universidades cuyos graduados son contratados en todo el territorio nacional e internacional, consideramos posible que esta propuesta pudiera ser utilizada por las universidades mexicanas.

El objetivo del presente trabajo es realizar un diagnóstico de los requerimientos de competencias señalados por el mercado laboral en comparación con la oferta educativa del estado de Morelos.

Para este fin se llevará a cabo una categorización y evaluación de las competencias gerenciales necesarias para el profesionista del siglo XXI, así como de los métodos utilizados por los empleadores para la selección del personal de nivel gerencial, a partir del estudio de casos de empresas en el Estado de Morelos en el periodo 2008 – 2009. Así mismo, se evaluará el desarrollo obtenido de estas competencias en estudiantes universitarios y se llevaran a cabo entrevistas para conocer la opinión de directivos y profesores universitarios comparándolo con los requerimientos del mercado laboral.

PLANTEAMIENTOS GENERALES

Introducción

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ha puesto de manifiesto la necesidad de que las competencias en las que las instituciones de educación de los diferentes niveles forman a sus educandos, coincidan con los requerimientos de los modelos de productividad necesarios para las economías de la región, haciendo indispensable una transformación en las habilidades requeridas para los aspirantes a ocupar un puesto.

De acuerdo con Messner (1996), el entorno económico mundial se caracteriza por nuevos modelos de competencias, tecnologías y conceptos de organización. Dichos modelos están definidos por ventajas competitivas basadas en el conocimiento –y la innovación- y en la tecnología.

Ahora bien, en el mundo contemporáneo los requerimientos relativos al desempeño laboral ya no pueden encontrarse referidos únicamente a las demandas nacionales sino que se encuentran convenidos en la ineludible necesidad de competir en un entorno internacional. En este contexto es que al formar parte de los grandes bloques económicos internacionales, y principalmente por nuestra vinculación dentro del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), México requiere poner especial atención en el tema de las competencias laborales. Asimismo, como indica Novick (1997), el tipo de asimetrías presentes en diversos países con los que México tiene relación, demanda una revisión importante de las competencias existentes entre los aspirantes a ejercer un puesto laboral y las que son demandadas; luego entonces es que México debe relacionar de una manera más efectiva al sector educativo con el sector laboral, a fin de promover la implementación de opciones educativas basadas en los llamados modelos por competencias.

En la literatura sobre competencias destacan diversos enfoques que son: los de las competencias técnicas y operativas encaminadas a perfeccionar la fuerza laboral en las

instituciones productivas, y las competencias gerenciales o laborales de nivel medio, encaminadas a desarrollar mecanismos para la gestión del conocimiento. Por otra parte aparecen los estudios sobre competencias educativas que destacan las competencias necesarias en el educando o en el docente, indispensables para el aprendizaje, que son sobre las que se basa la presente propuesta.

Organismos internacionales como la UNESCO (2005), o la Organización Mundial del Trabajo (2009), señalan la importancia de las competencias para el desarrollo y para el mejoramiento del nivel educativo y productivo de los pueblos, mientras que por otra parte están los esfuerzos de los gobiernos nacionales y estatales cuyos proyectos de mejoramiento requieren de información precisa respecto del estado que guarda la educación y sus resultados en el entorno laboral.

En términos de antecedentes, se sabe que en México ha habido esfuerzos relativos a la evaluación de competencias por parte de algunos investigadores (Argüelles, 1996; Álvarez, 2005; Alonso Castañón, 2007), y en Morelos es posible identificar alguno que define las competencias necesarias en actividades profesionales técnicas específicas (Giles, 2007); no obstante, en el ámbito de las competencias, la investigación existente se refiere mayoritariamente al ámbito de las competencias técnicas, siendo poca la literatura que profundiza sobre la articulación universidad-empresa en términos de las competencias de egreso y de su requerimiento en el ámbito laboral profesional.

Por otra parte, siendo que en su mayor parte los encargados de los procesos de reclutamiento y selección de personal son psicólogos, resulta sumamente importante revisar el avance y la evolución que se está registrando en el mundo respecto de los procesos de selección y evaluación por competencias, así como de los métodos utilizados de manera práctica en los procesos de selección y evaluación.

La propuesta de esta investigación es diagnosticar las competencias con las que las universidades de Morelos forman a sus estudiantes en comparación con las necesidades de empresas internacionales.

La inmersión en el actual mundo globalizado requiere cada vez más de profesionistas capaces de insertarse en el mercado nacional e internacional, y la universidad debe enfrentar el desafío de prepararlos para este reto; es por esta razón que se considera que la investigación realizada en este trabajo pudiera ser utilizada por las universidades mexicanas para establecer modelos de competencias.

El objeto de estudio de esta investigación requiere de la aplicación de metodologías que involucren aspectos tanto cualitativos como cuantitativos.

Para la revisión de la literatura existente se hizo uso de análisis documental. A fin de conocer la opinión de directivos, docentes y empleadores de egresados universitarios y de profesionales en el puesto, se realizaron entrevistas a profundidad. A partir de esta información se llevo a cabo una tipificación de las competencias registradas en la localidad como esenciales, se definieron sus características y se operacionalizaron a fin de ser evaluadas en campo. Para la investigación de campo se realizaron grupos focales, entrevistas y aplicación de cuestionarios.

Toda la información se procesó y valoró dependiendo de su naturaleza cuantitativa o cualitativa con las herramientas necesarias para tal fin. Los resultados fueron sistematizados y estructurados a fin de proporcionar un panorama de las competencias requeridas en la región. El universo a investigar consistió en docentes, estudiantes y empleadores en el estado de Morelos, particularmente de las industrias más relevantes de la región, como son la farmacéutica, electrónica, textil y otras. La selección de los sujetos a estudiar se realizó dependiendo de su relevancia y utilizando el método de casos.

Justificación del Estudio

El concepto de competencia aparece en los años 70, especialmente a partir de los trabajos de McClelland en la Universidad de Harvard (Barrera, 2002).

El primer estudio sobre competencias fue realizado en 1973 por Mcber y compañía (Hay Group, 2002). Desde ese entonces se han llevado a cabo cientos de estudios sobre

competencias, y el concepto de competencia laboral como una característica medible de la persona que se relaciona con su desempeño efectivo en un trabajo específico, organización o cultura, constituye un referencial básico para el desarrollo del recurso humano.

Tanto a nivel nacional como internacional, han ocurrido cambios fundamentales en las tendencias laborales que requieren una rápida respuesta de las instituciones formadoras, entre ellos podemos mencionar los cambios tecnológicos, la globalización, la creciente competencia de los mercados, la transformación de la especialización del trabajo a la polivalencia y la multifuncionalidad del puesto.

El mundo del trabajo ha cambiado radicalmente, lo que ha puesto en evidencia la necesidad de nuevas habilidades, actitudes y conocimientos para llevar a cabo un trabajo, por lo que muchos investigadores están centrando sus esfuerzos en determinar cuáles son las competencias que se requieren para cumplir con lo que la OIT (2009) define como un trabajo decente (digno), que asegure salud y seguridad, participación y formación permanente con sistemas integrales de compensación, bien remunerado entre otros.

El desarrollo y la gestión de competencias son aspectos fundamentales que conciernen tanto a las instituciones de enseñanza superior como a las empresas.

Frecuentemente nos preguntamos si las universidades están generando las competencias necesarias en sus egresados, a fin de que éstos contribuyan al crecimiento y éxito de las empresas para las cuales trabajan, así como para la sociedad en general.

Esta investigación será de utilidad para las universidades, docentes y alumnos, quienes contarán con información clara y precisa de lo que el mercado laboral está exigiendo de ellos.

Asimismo, las empresas podrán contar con el personal profesional competente que requieren para poder cumplir con las exigencias del mundo globalizado.

La relevancia social de esta investigación se centra en que hoy más que nunca, dada la crisis económica internacional y el alza en niveles de desempleo aún en las economías más desarrolladas, es fundamental cuestionarse si las competencias con las que cuenta el

recurso humano son las que se requieren, a fin de hacer frente a los retos que demanda el mercado laboral. Por esa razón, es que resulta indispensable que en un ejercicio de revisión, las empresas definan el patrón de desempeño requerido para sus mandos medios, y que por otro lado, las universidades respondan formando a sus egresados bajo ese perfil.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el nivel de habilidades (competencias) que demuestra el recurso humano determina la habilidad de la región para promover y usar innovación y su capacidad competitiva está determinada en parte por el número de estudiantes cursando educación profesional. En 20 de 23 países evaluados dentro de la OCDE, se muestra una correlación positiva entre el recurso humano capacitado y la presencia de estudiantes universitarios, demostrando que algunas regiones se encuentran mejor capacitadas que otras en términos de su capital humano (OECD, 2009).

Por otro lado, esta investigación puede contribuir en la creación de un instrumento de medición de competencias gerenciales, que brinde información relevante sobre el grado de desempeño de estas competencias en las actividades laborales, así como determinar cuáles competencias son indispensables para el ejercicio de su profesión.

El reto de esta investigación es evaluar las condiciones actuales de los procesos de gestión de enseñanza aprendizaje, a fin de que en un futuro se pueda diseñar un modelo que promueva el desarrollo de las competencias requeridas en el mercado laboral, para fortalecer la competitividad de las empresas y formar profesionales que tengan una fácil inserción al mundo laboral, así como el acceso a mejores niveles de vida.

Desde los años setentas, países como Inglaterra, Estados Unidos y Alemania han venido desarrollando esquemas de educación basados en competencias; con muchos de ellos es que ahora México interactúa en los planos comercial e industrial y con ellos es que se enfrenta nuestra fuerza laboral.

La preparación basada en competencias ha sido importante hasta ahora para colocar a México en el nivel de normalización de resultados de calidad necesario para competir, no obstante, es importante que nuestro país supere el comportamiento por emulación,

transitando hacia una sociedad que genere saberes, conocimientos e innovaciones propios. Por ello es que resulta necesario evolucionar de las definiciones iniciales relativas a la competencia como una habilidad operativa, hacia otras en las que se incorporen, además de conocimientos y habilidades, las actitudes fundamentales para la transformación de los entornos laborales en entornos más justos, éticos y participativos.

Los primeros esfuerzos de las autoridades mexicanas relativas al modelo de competencias datan de 1993, cuando al crearse el Sistema Normalizado por Competencias Laborales (SNCL) y el Sistema de Certificación Laboral (SCL), se establecen los primeros esfuerzos por hacer que *“el país cuente con [los] recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales”* (Ibarra, 1996). No obstante, todavía queda mucho por hacer, sobre todo porque en la medida que el entorno global se vuelve más competitivo, las habilidades y competencias requeridas son diferentes.

En México se reconoce el trabajo de Argüelles, precisamente en el sentido de desarrollar un sistema de Educación Basada en Competencias (EBC) y la primera experiencia de educación basada en competencias del CONALEP (Argüelles, 1996); no obstante, si bien el modelo de Argüelles cuestiona la suficiencia de los títulos universitarios y plantea como más importante poseer competencias para la solución de problemas específicos que tener una preparación escolarizada (Limón, 1996 en Huerta Amezola, (s.f.)), los propios investigadores reconocen que no basta entonces asegurar el conocimiento básico sino que resulta necesario acentuar el aprendizaje de competencias que van más allá de la repetición de un comportamiento apegado a normas o del saber indispensable, para ejecutar una acción programada.

En este sentido el enfoque por competencias se ha diversificado para incluir otras clasificaciones, como por ejemplo las competencias *“técnicas”*, *“metodológicas”*, *“sociales”* y *“participativas”* (Bunk, 1994), las *“instrumentales”*, *“interpersonales”* y *“sistémicas”* (Proyecto Tuning, 2005), *“genéricas”* o *“transversales”*, o aquellas que Novick llama competencias *“intelectuales”* (capacidad de abstracción e identificación, capacidad de resolución de problemas, velocidad de respuesta), frente a las de carácter

“*comportamental*” (capacidad de comunicarse de manera oral y por escrito, potencialidad para el trabajo en equipo, etc.). (Novick, 1997).

Por otra parte y de manera específica en relación a lo que se consideran competencias universitarias, es decir, aquellas competencias propias de cada profesión, la UNESCO define cuatro pilares específicos para la educación, que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). De acuerdo con este modelo, las competencias tal y como habían venido siendo consideradas corresponderían precisamente a los dos primeros tipos, es decir, aprender a conocer y aprender a hacer. Si queremos lograr una auténtica transformación de los entornos laborales en un mercado cada vez más competitivo y poco sensible a las necesidades de los diversos grupos sociales, haría falta que en atención a las directrices de la UNESCO se incorporaran el aprender a vivir juntos y el aprender a ser.

Es así que, reconociendo el panorama de las demandas y los requerimientos del entorno laboral, la responsabilidad de los educadores y la preocupación de las autoridades en torno al mejoramiento de la calidad de la educación, resulta indispensable avanzar en los esfuerzos de investigación que permitan definir las competencias que son esenciales para el profesionista del siglo XXI.

Una vez reconocidas las tendencias del entorno internacional, nacional y regional con relación a las habilidades exigidas a los trabajadores, se hace necesario reorientar el proceso de educación formal en torno al proceso educativo, de manera que éste incluya la formación de los educandos en las competencias requeridas.

La literatura sobre el tema de competencias arroja una vasta cantidad de información y de definiciones respecto de lo que puede o debe ser considerado una competencia. Por otra parte, como se ha mencionado anteriormente, el campo señala distintas formas de seleccionar, definir y articular las competencias necesarias para el trabajo y las competencias necesarias para el desarrollo de la persona. De hecho, y dada la amplitud de enfoques y de especificaciones por disciplina, uno de los problemas de este tema como objeto de estudio radica precisamente en la necesidad de revisar la amplitud conceptual y de enfoques sobre este particular.

Problema de Investigación

El problema que se plantea en la presente investigación, se define de acuerdo a la siguiente pregunta.

¿Cuáles son las competencias gerenciales requeridas en el mercado laboral del estado de Morelos para hacer frente los retos de la globalización y la competitividad?

¿Son acordes las competencias que exige la empresa con las que se enseñan en las universidades?

Objetivo general

Realizar un diagnóstico de los requerimientos de competencias señalados por el mercado laboral y comparar los resultados obtenidos, con la opinión que los estudiantes, directivos y maestros tienen de la oferta educativa universitaria del estado de Morelos.

Objetivos particulares

- Conocer y evaluar las competencias gerenciales requeridas por empresas exitosas en el estado de Morelos.
- Ampliar la investigación básica sobre el tema de competencias, especialmente la información existente sobre las competencias gerenciales.
- Conocer el perfil requerido por las empresas en términos de competencias gerenciales y contrastarlo con el perfil de egreso por parte de las instituciones de educación superior en el estado de Morelos.

- Conocer los métodos de reclutamiento y selección de personal en competencias, utilizadas por las principales empresas morelenses.
- Describir y evaluar las competencias con las que egresan jóvenes universitarios morelenses en comparación con las que exige el mercado laboral.

El objetivo final de la investigación es, a partir de los resultados, analizar las competencias que requieren poseer actualmente los profesionistas y estudiantes para hacer frente a los retos de la globalización y la competitividad.

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

1.1 Conceptualización Inicial

Al revisar la literatura sobre competencias, se encuentran diversos esfuerzos por definir las en acercamientos que van desde los campos psicológico, pedagógico, laboral, y social.

El modelo de competencias es reciente, Barrera (2002), afirma que se originó en 1970 y su estudio se ha llevado a cabo desde diversos enfoques, por lo que todavía no se cuenta con un lenguaje uniforme ni clasificaciones universales. Es por ello que se ofrecen algunas definiciones del término “*competencia*” para contextualizar este estudio.

Desde el punto de vista etimológico se encuentra el origen del término competencia en el verbo latino “*competere*”, cuyo significado es encontrarse, ir al encuentro (Tejada, 1999).

El diccionario de la Real Academia Española (2009), presenta los siguientes significados:

- Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa.
- Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
- Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.

De acuerdo con Martínez y Echeverría (2009), en las décadas 60’ y 70’ se pedían esencialmente capacidades para realizar actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. A partir de la década de los 80’, comenzaron a demandarse cualificaciones que incluyesen conocimientos y destrezas para ejercer una amplia gama de actividades laborales. Desde el inicio de la década de los 90’, esta intersección de cualificaciones impuso un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales, que de forma progresiva tienden a definirse en términos de competencias. Sin embargo, el término competencia en las últimas décadas ha ido cambiando su significado para referirse a la capacidad, habilidad, aptitud y destreza que presenta el individuo.

Dentro de la psicología laboral y organizacional, el concepto de competencias surgió como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad. (Tobón, 2006). A continuación se presentan diversas definiciones que se encuentran en la literatura:

De acuerdo con Bunk (1994), posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Para Mertens (1996), competencia es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

Ducci (1997), define competencia como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Tejada (1999), define competencia como las funciones, tareas y roles de un profesional que incluyen la “*incumbencia*”, que es la capacidad para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo, y la “*suficiencia*”, que es el resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación.

De acuerdo con Resnik (2000), el comité Mayer de Australia adoptó un concepto más amplio de competencia, el cual reconoce que el desempeño se apoya no solamente en habilidades sino en conocimientos y en la capacidad de comprensión, y que requiere de la habilidad para desempeñarse en un contexto determinado y la capacidad para transferir conocimientos y habilidades a nuevas situaciones.

Ibarra (2000), define competencia como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no

solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto. La competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser.

Marelli (2000), define la competencia como una capacidad laboral medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que una organización alcance sus metas y objetivos.

Para Haygroup (2001), las competencias son características medibles de una persona, relativas a su desempeño en un trabajo, organización o cultura específica.

Barrera (2002), define competencias como las características personales intrínsecas relacionadas con el desempeño. Incluyen los motivos, los rasgos, el autoconcepto o autopercepción, las habilidades y los conocimientos de una persona.

Para Perrenoud (2002), competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. La competencia solo existirá plenamente si el actor utiliza varios saberes, capacidades, actitudes y valores, para tomar una decisión, resolver un problema o guiar una acción adecuada.

El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil (2002), define competencia como: movilización de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desempeño de actividades o funciones típicas, según los patrones de calidad y productividad requeridos por la naturaleza del trabajo.

La OIT (2009) las define como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

Una definición de competencias de acuerdo con la Universidad de Deusto (2007): son complejas capacidades integradas, en distintos grados, que la educación debe formar en los

individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

De todas las concepciones anteriormente presentadas, este estudio se basa fundamentalmente en Marrelli (2000), dado que se considera incluye una perspectiva amplia sobre competencias, que puede ser útil tanto en el ambiente laboral como universitario. Esta definición da la posibilidad de ser medida y se encuentra directamente relacionada con los objetivos de las organizaciones y la capacidad de alcanzarlos.

Al estudiar el concepto de competencia se debe tener presente que existe también una variedad de enfoques y perspectivas que muestran diversas clasificaciones de las mismas. Con el propósito de brindar una visión general de estas clasificaciones, se presentan las siguientes perspectivas:

Para Vargas (2004), las competencias se clasifican en:

Competencia básica: Comportamientos elementales que deberán demostrar los trabajadores y que están asociados a conocimientos de índole formativa.

Competencia genérica: Comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de la actividad productiva.

Competencia específica: Comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico vinculados a un cierto lenguaje o función productiva (p.84).

De acuerdo con Bunk (1994), las competencias se pueden clasificar en:

Competencia técnica: Posee este tipo de competencia aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Competencia metodológica: Posee este tipo de competencia aquel trabajador que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

Competencia social: Posee este tipo de competencia aquella persona que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y a un entendimiento interpersonal.

Competencia participativa: Posee este tipo de competencia aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar, decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

Competencia de acción: la integración de estas cuatro competencias parciales da lugar a la competencia de acción, que en rigor es indivisible.

De acuerdo con Rodríguez, C. y Sánchez, T. (2006), el informe de la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), clasificó las competencias en dos grandes grupos:

Competencias básicas: En las que se encuentran lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar.

Competencias transversales. Se definen como aquellas que son útiles a todas las ocupaciones laborales.

Además, el informe SCANS incluyó aquellas competencias asociadas a la gestión de información: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar, comunicar y usar computadoras.

Gallego (citado en Tobón, 2006), afirma que la psicología laboral y el campo de la gestión del talento humano, aportan el concepto de competencias de umbral y competencias clave. Las competencias de umbral permiten un desempeño estándar o adecuado en una labor; las competencias clave por el contrario, son características que posibilitan a los trabajadores realizar de manera sobresaliente una actividad, aportándole ventajas competitivas a la organización en su conjunto.

Las competencias clave o esenciales de una organización, llamadas también core-competences, son un conjunto de características que hacen que una empresa sea inimitable.

Las competencias se pueden clasificar de acuerdo con Tobón (2006), en:

Laborales: Son propias de obreros calificados y se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo. Son aplicables en labores muy específicas.

Profesionales: Son exclusivas de personas que han realizado estudios de educación superior ya sea en tecnología o profesional. Las características de estas competencias es que poseen una alta flexibilidad y amplitud para enfrentar imprevistos y problemas de alto nivel de complejidad.

Competencias genéricas son aquellas que son comunes a varias profesiones u ocupaciones. Por ejemplo, la capacidad de negociar o la comunicación interpersonal.

Corominas (citado en Tobón, 2006), sostiene que las competencias genéricas son un tema de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes este tipo de competencias que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional.

La presente investigación está basada en competencias genéricas, por las siguientes razones que brinda Tobón (2006)

1. Aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitir a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro.
2. Favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo.
3. Permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo, dados por la competencia, la crisis económica y la globalización.
4. No están ligadas a una ocupación en particular.
5. Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje.
6. Su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa (p. 71).

El enfoque de las competencias genéricas permite que este estudio se dirija a las características generales básicas para una acción efectiva y ofrece las bases para lograr que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que las componen puedan ser transferibles, es decir, este enfoque puede ser aplicado en multitud de situaciones y organizaciones. De acuerdo con Maldonado (2006), existen aprendizajes que se pueden aplicar en diferentes momentos y circunstancias.

Barnett (citado en Maldonado, 2006), menciona que el término transferibilidad se refiere a habilidades académicas de mayor nivel y que sugiere que existen habilidades académicas que trascienden el contexto de una disciplina.

Con esto se logra tener una serie de competencias generales que son requeridas en el mercado laboral y que pueden ser desarrolladas por medio de las universidades y empresas.

A continuación se hará referencia a las condiciones que impone el entorno laboral contemporáneo para conocer los requisitos que se esperan de los profesionistas del siglo XXI.

1.2 Tendencias del mundo laboral

El mundo está cambiando a velocidades en que las universidades no han podido seguirle el paso. Estos constantes cambios han ocasionado nuevos retos en las organizaciones, universidades y la economía en general. Se afirma que los alumnos que ocupan ahora las aulas universitarias tendrán que enfrentar problemas y llevar a cabo profesiones que aún no es posible imaginar (Manpower, 2006).

En las tendencias sobre la educación, se observa que el viejo paradigma sobre el aprendizaje es suplantado por un aprendizaje de por vida, no únicamente en instituciones de educación sino en el trabajo mismo, los profesionistas requerirán una actualización constante y tendrán que enfrentarse a trabajos diversos durante su vida laboral (Ibarra, 2000).

Para la sobrevivencia de las empresas es vital contar con empleados capaces que tengan los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para hacer frente a las transformaciones que ocurren en el mundo. Se requiere de personas con la habilidad para identificar aquello que está cambiando y con la capacidad para dar soluciones a los problemas que enfrentan (Romero y Rangel, 2008).

Tobón (2006), afirma que las empresas están cambiando para adaptarse a las dinámicas sociales y económicas, lo que les exige contar con personas que posean un alto grado de flexibilidad para adecuarse a los nuevos puestos y procesos de trabajo, así como ajustar su desempeño a los requerimientos de los diversos clientes.

De acuerdo con Manpower (2006), se anticipa que habrá menos trabajos de poca pericia, resultado de una combinación del aumento en el contenido de la habilidad requerida en el trabajo y la difusión de procesos automatizados y tecnologías inteligentes.

Las empresas requieren personal mayormente capacitado y sólo aquellos con mayores conocimientos podrán aspirar a mejores puestos de trabajo.

La OIT (2009), reconoce como una megatendencia la complejidad creciente del mercado donde los parámetros que antes se encontraban segmentados como el precio, el costo, la calidad, el diseño o la flexibilidad de respuesta, tienden a aparecer simultáneamente, lo que hace más difícil para las organizaciones cumplir con las necesidades del cliente.

Bunk (1994), afirma que el rasgo característico de la época actual es el cambio. Condicionado por la necesidad de supervivencia económica, el trabajo profesional está hoy sujeto a una transformación radical.

Otros factores que están afectando la situación laboral, implican la crisis económica iniciada en el 2008 con la cual la tasa de desempleo se encuentra en aumento, el incremento de la fuerza laboral femenina, la tendencia de las empresas a utilizar offshoring, entendiéndose esto como el proceso que implica la reubicación de las funciones empresariales a un lugar de más bajo costo, y el outsourcing que es el proceso que implica subcontratar el trabajo con un tercero, la globalización que requiere de trabajos más especializados, la movilidad de la fuerza laboral debido a la migración de los países pobres a los países ricos en busca de oportunidades laborales, así como profesionistas de empresas transnacionales que se mudan de un país a otro debido a las exigencias laborales, aunado a los cambios tecnológicos, la creciente competencia por los mercados y la exigencia por empresas comprometidas con su medio ambiente (Manpower, 2006).

Otra variable a considerar en el ambiente laboral es la referente a la economía del conocimiento que viene acompañada de dos nuevos paradigmas: el de lo inmaterial y el de las redes. Así por ejemplo, el conocimiento de lo inmaterial hace posible la construcción y utilización de satélites que permiten a los hombres un dominio sin precedentes del espacio terrestre (UNESCO 2005). Por lo tanto se requieren en esta nueva economía profesionales formados para llevar a cabo estas tareas.

Otro ejemplo de estos nuevos paradigmas y de la necesidad de profesionistas que posean ciertas competencias lo presenta el Observatorio Laboral (2005), en donde se afirma que en los próximos años habrá una creciente demanda para los creadores de páginas Web de Internet, así como de diseñadores de marcas comerciales. Los "*telecomunicólogos*"

dominarán la telemática, entendida como la interconexión masiva de computadoras y sistemas electrónicos a través de redes de telecomunicaciones.

Otra muestra de estas nuevas exigencias del mundo laboral la encontramos en el requerimiento de ingenieros moleculares, quienes se encargarán de diseñar y manipular nuevos materiales, desde cerámicas ultra-puras y aleaciones especiales, hasta fibras sintéticas.

Por su parte Ibarra (2000), afirma que otro factor de cambio en la transformación mundial gira en torno al cambio de una economía de oferta a una de demanda; de una producción basada en la escala a una de tipo flexible y diversificada; y de grandes corporaciones centralizadas a empresas autogestionadas.

Estas tendencias exigen una transformación en el desarrollo y educación de los recursos humanos. Los nuevos modelos basados en competencias se centran en la capacidad del individuo a enfrentarse con éxito a situaciones complejas, en su habilidad para seguir aprendiendo y para aplicar sus conocimientos en la solución de problemas reales. La sociedad se ha transformado para convertirse en una economía en donde el principal recurso es el conocimiento. Estas sociedades del conocimiento se caracterizan por la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información al crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación (UNESCO, 2005). Esta tendencia de las sociedades del conocimiento implica no únicamente la necesidad de generar saberes (innovación) sino también responde con nuevas habilidades o comportamientos prácticos a los requerimientos de desarrollo tanto de las organizaciones como de las naciones.

Los sistemas de producción y la oferta de servicios requieren cada vez más de las competencias de trabajo en equipo entre los miembros de una empresa, lo cual está llevando al establecimiento de organizaciones más horizontales (Tobón, 2006).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el nivel de habilidades (competencias) que demuestra el recurso humano, determina la habilidad de la región para promover y usar innovación y su capacidad competitiva está determinada en parte por el número de estudiantes cursando educación profesional. En 20 de 23 países evaluados dentro de la OCDE se muestra una correlación positiva entre el recurso humano capacitado y la presencia de estudiantes universitarios, demostrando que algunas regiones se encuentran mejor capacitadas que otras en términos de su capital humano. (OCDE, 2009)

Se ha reconocido en diferentes países la importancia del desarrollo de competencias básicas en estudiantes y trabajadores, como plataforma para el desarrollo individual, el aumento de la empleabilidad y como punto de partida para el éxito en la vida en general. (Resnik, 2000).

En regiones desarrolladas del mundo es común encontrar altos niveles de competitividad, tal es el caso de la Ciudad de México, en donde coexisten niveles potenciales de crecimiento, limitados por deficiencias en el desarrollo del capital humano. Por ello, los mecanismos de revisión de política de desarrollo recomiendan disminuir la brecha de competencias laborales, asegurando el acceso del recurso humano a la capacitación, a fin de impactar positivamente la productividad y el empleo (OECD, 2004).

Estos cambios han puesto en evidencia la necesidad de nuevas habilidades, actitudes y conocimientos para llevar a cabo un trabajo, por lo que la tendencia es centrar los esfuerzos de la investigación en determinar cuáles son las competencias que se requieren para cumplir con lo que la OIT (2009) define como un trabajo decente (digno), que asegure salud y seguridad, participación y formación permanente con sistemas integrales de compensación y bien remunerado, entre otros.

Las transformaciones suscitadas por los cambios en la organización y los contenidos del trabajo, han puesto de relieve la presencia de este tipo de habilidades y comportamientos en el trabajo. Durante los últimos años muchos investigadores han centrado su atención en

describir el tipo de habilidades y competencias que facilitan al trabajador la integración a las nuevas demandas (Vargas, 2004).

Ante estas tendencias anteriormente presentadas sobre el mundo laboral, se hace evidente la necesidad de que las universidades lleven a cabo estrategias para poder desarrollar en sus egresados las competencias demandadas en las organizaciones y apoyar el desarrollo económico y social.

A continuación se presentan los retos, obstáculos y estrategias que se han establecido sobre la educación superior.

1.3 Retos de la Educación

La educación es reconocida por varios autores como Latapí (2007), Lema (2007), Fresán (2007), por citar algunos, como un impulsor del cambio social del desarrollo de los individuos y empresas y del logro de la satisfacción personal; tiene además el papel central en la formación de recursos humanos para la constitución de sociedades del conocimiento, conforme a las funciones tradicionales de la universidad de creación, elaboración, transmisión y difusión del conocimiento. Sin embargo, en muchas ocasiones las universidades no han logrado acortar el abismo que existe entre lo que se enseña en las aulas, lo que denominamos teoría, y lo que se exige en las organizaciones como práctica. Se observa un gran número de titulados incapaces de encontrar acomodo en la economía laboral, bien sea por distintas razones como la ausencia de nuevos puestos de trabajo o bien por no contar con las competencias requeridas para los puestos existentes (ANECA, 2008). Existen también grandes gastos realizados por las empresas en cuestiones de capacitación, como búsqueda de una solución para contar con personal calificado.

Hoy en día las universidades deben cambiar sus antiguos paradigmas de educación y asegurar satisfacer las demandas de profesionistas que el mundo laboral exige, y se busca desarrollar una educación más amplia y de mayor calidad (Alcántara 2007).

La tarea no es sencilla, ya que se requiere en la actualidad de trabajadores con mayores conocimientos y destrezas. A esta complejidad se añade que cada profesión y cada puesto exigen competencias diferentes y que aún graduado de una carrera, al profesionalista se le demandará la capacidad para adaptarse a nuevos ámbitos y a tareas de las que aún no tenemos conocimiento (Maldonado 2007).

En la declaración de La Sorbona de 1998, se afirma que se aproxima un tiempo de cambio para las condiciones educativas y laborales, en que la educación y la formación continua son evidentes (Unidad de Bolonia, 2009).

Sin embargo, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), se afirma que ésta se encuentra en crisis debido a que la inserción de los profesionistas al mundo laboral es cada vez más compleja y a que se ha disminuido el financiamiento para llevar a cabo estudios universitarios por parte del estado.

Manpower (2006), afirma que lo que hagan las empresas y las universidades públicas y privadas para asociarse, adquirir escala, enfatizar la calidad y pertinencia de la educación, será crítico.

A partir de la panorámica de la sociedad del siglo XXI, se demanda de los profesionales el “*saber*”, “*saber hacer*”, “*saber estar*” y “*saber ser*” (Martínez, P; y Echeverría, B. 2009).

Actualmente se han llevado a cabo una serie de esfuerzos a nivel internacional, en la búsqueda de identificar las competencias básicas que se requieren desarrollar en los profesionistas del siglo XXI.

DeSeCo (Definición y selección de competencias clave) (1997), describió las competencias que requieren las sociedades actuales para lograr el bienestar personal, social y económico y ayudar de esta manera a que los individuos se enfrenten a la complejidad existente en las diversas áreas de su vida. Las competencias que definieron son:

- Usar herramientas de forma interactiva que implica la necesidad de mantenerse al día con la tecnología, la necesidad de adaptar herramientas para sus propios propósitos y las necesidades de conducir un diálogo activo con el mundo.
- Interactuar en grupos heterogéneos, competencia que busca satisfacer la necesidad de tratar con una diversidad de sociedades pluralísticas, abarca también, la importancia de la empatía y del capital social.
- Actuar de manera autónoma, competencia que incluye la necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo, la necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades y la necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento.

De acuerdo con el estudio Reflex ANECA (2008), los países europeos han experimentado la necesidad de introducir cambios en sus sistemas educativos, para lo cual se ha realizado el proyecto de investigación *“El profesional flexible en la sociedad del conocimiento: Nuevas exigencias en la Educación Superior en Europa”*. El proyecto REFLEX trata de responder a las preguntas: (1) ¿Qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento? (2) ¿Qué papel desempeñan las universidades? Esta misma fuente afirma que los graduados españoles son los menos satisfechos con sus estudios universitarios.

Otro esfuerzo por responder a los retos de las universidades es el proyecto Tuning de América Latina, donde se trata de identificar las competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier profesión, además de proponer métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces. Este proyecto es una iniciativa de 18 países latinoamericanos que involucra a más de 62 instituciones de educación superior que buscan establecer un diálogo e intercambiar información para determinar puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento.

Otras investigaciones sobre las competencias requeridas se encuentran en el proyecto Tuning europeo así como los estudios ocupacionales que presenta Resnik (2000), sobre las habilidades básicas en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña.

Basados en estos estudios se puede afirmar que para América Latina el reto es aún mayor ya que la demanda internacional está enfocada a carreras tecnológicas, de investigación e innovación donde el número de egresados es menor (Manpower 2006).

Así mismo fortaleciendo la idea anterior sobre los retos que enfrenta América Latina, Tünnermann (citado en Alcántara, 2007), sostiene una serie de obstáculos y limitaciones que presenta la educación superior en América Latina y el Caribe y que tienden a afectar su calidad entre estos se encuentran:

1. Una deficiente articulación (o incluso ausencia) entre los distintos niveles educativos.
2. Disminución creciente de los recursos financieros destinados a este tipo de educación.
3. Emergencia y proliferación de instituciones de educación terciaria (licenciatura) que no reúnen los requisitos para ser considerados de nivel superior.
4. Coexisten las macrouniversidades con más de 100,000 alumnos y las microuniversidades.
5. No siempre el nivel académico del personal docente y su formación pedagógica son los adecuados.
6. La cátedra magistral aún predomina sobre los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje.
7. El desarrollo de las nuevas tecnologías de información es deficiente al igual que los sistemas de bibliotecas y laboratorios (p.25).

A diferencia de América Latina y México, las universidades norteamericanas enfrentan la adopción de un sistema de organización de tipo empresarial, en el que el estudiante es un cliente, que exige una formación a la altura, de costos muy elevados y que debe solventar personalmente. Para atraer a los investigadores y educadores más célebres, las universidades rivalizan en la oferta de remuneraciones y condiciones de trabajo sumamente ventajosas y esta competencia tiende a ser muy agresiva (UNESCO 2005).

Es importante reconocer que la situación de la educación superior en el mundo se encuentra de manera heterogénea en los países desarrollados y los países en vías de desarrollo. Estas desigualdades presentan diferentes retos y estrategias para poder alcanzar el nivel de educación esperado. Al conocer estas debilidades se tendrán mayores posibilidades de darles solución.

Estas diferencias en la educación superior entre los países desarrollados y los que se llaman en vías de desarrollo, también se puede observar en el número de estudiantes que acceden a las universidades de acuerdo con la UNESCO (2005), mientras que en los países ricos las tasas de matrícula en la enseñanza superior pasaron de un 2,2% en los años sesenta a un 59% en 2002 en el caso de Europa, y de un 7,2% a un 55% en América del Norte; en los países menos adelantados esas tasas sólo aumentaron del 1,3% al 4%. En el caso de América Latina, sin embargo, se registró un aumento del 1,6% al 29%.

Ante los obstáculos que presenta la educación superior en México, durante la administración del presidente Vicente Fox, el Gobierno Federal desarrolló las siguientes acciones para fomentar la mejora de la misma:

- Fomentar el reconocimiento internacional de los esquemas de acreditación de los programas educativos.
- Promover la evaluación de los estudiantes por organismos externos, mediante la aplicación de exámenes estandarizados.
- Impulsar la evaluación diagnóstica de los programas educativos.
- Fomentar que las instituciones de educación superior fortalezcan sus esquemas y procesos de planeación y autoevaluación (Rubio, 2007).

Fresán (2007), cuestiona si es posible que las universidades en México tengan la capacidad de lograr los perfiles de egreso, si los estudiantes arriban a la educación superior con grandes deficiencias y rezagos que el sistema educativo básico y medio les ha dejado, en cuanto a la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita, el trabajo en equipo y la realización de las operaciones elementales del pensamiento lógico.

Latapí (2007), menciona que la calidad de las instituciones educativas requiere recursos suficientes para mejorar su infraestructura, para que progresivamente sea más adecuada y ampliada. Los estudiantes universitarios deben tener acceso a la información a través de bibliotecas y sistemas electrónicos, con laboratorios y salones de clases confortables y con instalaciones deportivas.

Algunos de los aspectos principales en los que las universidades tienen que realizar cambios son:

- Disminuir el énfasis en la relevancia del profesor como fuente principal de información y ponerlo en el aprendizaje basado en problemas.
- Modificar la enseñanza eminentemente teórica por una enseñanza práctica (ANECA, 2008).

Martínez, P; y Echeverría, B. (2009), afirman que las transformaciones en la sociedad globalizada demandan, por encima de todo, invertir en inteligencia. Se genera la necesidad de despertar, movilizar y educar la capacidad de “*inte-lligere*”, tanto de las personas en particular como de los sistemas políticos, económicos y sociales en general. Comienza a imponerse la movilidad como cultura y ésta requiere una capacidad de adaptación.

De acuerdo con Arriola, M; Sánchez, G; Romero, M. (2007), uno de los principales inconvenientes que encuentran las instituciones de educación superior, es la dificultad que enfrentan tanto estudiantes como egresados para transferir el conocimiento a situaciones de la vida real.

Para Juárez, J. y Comboni S. (2007), una mejor educación solamente se alcanzará conjugando los factores científicos, académicos, pedagógicos, administrativos, profesionales, y la relación profesor-alumno, que permita a éstos la libertad suficiente y la guía necesaria para construir su propio conocimiento.

De acuerdo con Alcántara (2007), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, ha detectado los siguientes problemas:

- Modelos pedagógicos convencionales centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje, lo que conlleva a que los procesos educativos no impacten de manera adecuada en la formación integral de los estudiantes.
- Programas de formación que atienden de manera insuficiente la nueva conformación de los campos del conocimiento y de la práctica profesional.
- Rigidez formativa y estructuras curriculares poco flexibles que obstaculizan la movilidad de los estudiantes entre programas, opciones y niveles formativos.
- Existencia de condiciones heterogéneas y evidentes desigualdades en la calidad académica.
- Bajos índices de eficiencia terminal, problemas de rezago y abandono de los estudios.

Para Zabalza (2003), el reto más importante para un docente universitario es encontrar ese punto de inflexión adecuado, que combine directividad y participación de los alumnos para crear el clima de trabajo más adecuado y eficaz.

Morin (1999), asevera que se requieren siete saberes necesarios para la educación del futuro:

- Una educación que reconozca las cegueras del conocimiento, sus errores e ilusiones.
- Una educación que asuma los principios de un conocimiento pertinente.
- La enseñanza de la condición humana.
- La enseñanza de la identidad planetaria.
- La capacitación para hacer frente a las incertidumbres.
- La enseñanza de la comprensión.
- La enseñanza de la ética del género humano.

Giné (citado en Latapí, 2007), menciona como características de una educación de calidad:

- Ser accesible a todos los ciudadanos

- Promover el cambio y la innovación en la institución escolar y en las aulas.
- Promover la participación activa del alumnado
- Promover que todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias y la comunidad.
- Facilitar el desarrollo y bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Andión (2007), enmarca los factores que determinan la calidad de una universidad en siete planos:

- La preparación y el compromiso de sus profesores.
- La disposición y el compromiso de sus estudiantes.
- Las características de su modelo educativo.
- La vigencia, pertinencia y relevancia de su currículo académico.
- La naturaleza de sus servicios de apoyo académico.
- La idoneidad de su infraestructura.
- La eficacia de su gestión académica.

De acuerdo con Tobón (2006), existe en la educación tradicional un vacío ya que no enseña ni posibilita los espacios y recursos para que las personas tomen conciencia de lo que es el conocimiento, cómo se conoce, para qué se conoce y por qué se conoce.

Este mismo autor afirma, que la educación del futuro requiere enseñar cómo se da el proceso de conocimiento desde una visión multidimensional.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998), se afirma que para enfrentar los retos del siglo XXI se requiere la diversificación de los modelos de educación superior, tomando en cuenta todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, estudiantes, infraestructura y entorno académico.

La ciudadanía en general, y la juventud en particular, no se siente motivada a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integran correctamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales. Y menos, cuando los contextos de enseñanza y aprendizaje no son acordes al desarrollo de las competencias demandadas por la sociedad (Martínez, P; y Echeverría, B. 2009).

Como afirma Morin (1999), la educación para el siglo XXI tiene que ser reorganizada totalmente. No se puede continuar enseñando disciplinas separadas y sin ninguna intercomunicación, ya que esto produce una fragmentación y una dispersión que nos impide ver cosas importantes para el mundo.

Hay problemas centrales y fundamentales que permanecen completamente ignorados u olvidados y que, sin embargo, son importantes para cualquier sociedad y cualquier cultura. Esto ha provocado un cambio radical en la organización de los programas de investigación y los planes de estudio en las universidades, en las que se están creando nuevos departamentos transdisciplinarios, organizados en función de nuevos tópicos como son las neurociencias o ciencias de la complejidad (UNESCO, 2005).

De acuerdo a Manpower (2006), los jóvenes latinoamericanos no están preparados para interiorizar el conocimiento, y por lo tanto, no pueden desarrollar los puentes conceptuales y prácticos para aplicar lo que han aprendido: se requiere que puedan absorber información nueva, conjugarla con el conocimiento previo y formular ideas y propuestas de acción y producción.

La OIT (2009), menciona que el Reino Unido ha introducido mejoras al modelo educativo inglés y que tiende a los siguientes objetivos:

- Crear una fuerza laboral más competitiva en el ámbito internacional.
- Contar con una mano de obra más flexible.
- Dar crédito y apoyo práctico al concepto de formación continua, sin requisitos de ingreso y con métodos de capacitación más flexibles y accesibles.

- Pasar de un sistema de capacitación regido por la oferta a uno que refleje las necesidades del mercado laboral y responda a ellas.
- Desarrollar un sistema de capacitación caracterizado por la eficiencia y la rentabilidad que goce de una sólida reputación y del mismo nivel que la formación académica.

Se deben establecer directrices claras sobre los docentes de educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje (Declaración Mundial sobre la Educación Superior, 1998).

Para lograr que los conocimientos sean accesibles para un mayor número de personas, algunas instituciones prestigiosas han ejercido toda su influencia para aumentar el potencial educativo de la Red.

Por ejemplo, el Massachusetts Institute of Technology (MIT), ha creado el proyecto *Open Course Ware* para facilitar el acceso en línea a todo el material pedagógico de sus cursos: planes, notas, ejercicios, soluciones y obras de referencia. En el 2005 se podía tener acceso a consultar 500 cursos y se esperaba que en tres años se generaría acceso a otros 1.500 más. De esta manera se facilita el acceso a conocimientos de alto nivel a estudiantes de todas partes del mundo (UNESCO, 2005, p.93).

Se requiere entonces crear una nueva conciencia tanto en la forma de aprender como en la forma de enseñar, por lo que se hace evidente la necesidad de identificar las competencias que se requieren durante el proceso de formación de estudiantes o en el proceso de capacitación que las organizaciones llevan a cabo (Arriola, 2001, citado en Arriola, M; Sánchez, G; Romero, M, 2007).

Lema (2007), asevera que se debe tener cuidado de no confundir la calidad de la educación con el aprendizaje de conocimientos, ya que la educación no es únicamente conocimientos. Otra preocupación en la que los universitarios deben estar atentos, es el establecer comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las

circunstancias de los estudiantes, pero sobre todo se debe cuidar el no confundir la calidad educativa con el “*éxito*” en el mundo laboral.

Para Juárez, J. y Comboni S. (2007), la mejor descripción de calidad educativa es la que vincula de manera coherente y proporcional los objetivos de la institución y el perfil del egresado con la enseñanza, los procesos de aprendizaje, los recursos empleados para esos objetivos y los resultados obtenidos.

Marsh (citado en Zabalza, 2003), llegó a identificar nueve rasgos de la enseñanza de calidad:

1. Interés y relevancia del contenido
2. Cantidad de trabajo encomendado, incluyendo el ritmo de realización y su dificultad.
3. Organización del curso y del trabajo de cada profesor individual.
4. Explicación, discutiendo los antecedentes y las consecuencias.
5. Entusiasmo, incluyendo esfuerzo y estilo.
6. Apertura, estimulando la implicación del grupo.
7. Empatía, mostrando interés por los estudiantes.
8. Tareas, incluyendo los recursos y materiales proporcionados para llevarlas a cabo.
9. Procedimientos de evaluación, incluyendo la calidad de la retroalimentación (p.182).

Morin (1999) afirma: el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla, de tal manera que cada uno desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos.

Por su parte, Delors (1996) concluye que frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La función esencial de la educación es el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras.

De acuerdo con Tobón (2006), la didáctica tiene como reto enseñar qué significa ser humano desde la integración de los saberes académicos con los saberes populares. La educación tiene como tarea inaplazable, formar en la comprensión de los procesos de incertidumbre y su atontamiento mediante estrategias.

Es muy posible que en 2010 las universidades empresariales (*Corporate Universities*), creadas en un principio para actualizar las competencias de los empleados, sean más numerosas que las universidades tradicionales (UNESCO, 2005).

Dado lo anterior, ahora se entiende mejor la gran responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior, para afrontar el cambio de modelos tradicionales de aprendizaje a sistemas centrados en el aprendizaje significativo y así buscar el desarrollo de nuevas habilidades y la difusión de nuevos conocimientos, creando programas educativos de mayor calidad, enfocados a la realidad del país y del mercado laboral.

Ahora bien; en el siguiente apartado se llevará a cabo una revisión de las diferentes aproximaciones sobre las competencias que se requieren desarrollar para los nuevos profesionistas del Siglo XXI.

1.4 Las nuevas ocupaciones y las competencias requeridas

El Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) de Brasil, identificó las siguientes competencias en el marco de la investigación “*Siglo XXI: Las nuevas ocupaciones*”: creatividad, polivalencia, iniciativa, liderazgo, autonomía, versatilidad, capacidad de negociación, comunicación oral y escrita, relacionamiento interpersonal, conocimientos de informática, conocimientos de inglés, apertura a posibilidades de trabajo en otros lugares, son las características que se requieren en los nuevos profesionistas (citado en Vargas, 2004).

En el año 2008 Romero T. y Rangel B. investigaron con seis empresas trasnacionales las nuevas competencias que los reclutadores buscan en los jóvenes recién egresados. Requisitos como el título universitario y el inglés, son indispensables para poder trabajar en una gran empresa; sin embargo, los empleadores de hoy cada vez valoran más otras características profesionales y personales que difícilmente pueden comprobarse con un documento, tales como: innovación, adaptabilidad al cambio, liderazgo, saber trabajar en equipo, materializar proyectos, tomar decisiones y ser propositivos.

Quiroz (2007), afirma que las competencias requeridas para un profesional del Siglo XXI responden al saber hacer, saber ser y saber.

De acuerdo con ANECA (2008), en una investigación realizada con graduados españoles, las competencias requeridas para los puestos de trabajo son:

Competencias relacionadas con el conocimiento: que incluye el conocimiento sobre la propia disciplina, el conocimiento multidisciplinar y la capacidad para adquirir nuevos conocimientos.

Competencias relacionadas con el análisis y la innovación: dentro de esta competencia se encontró que los graduados valoran muy pobremente el modo en

que la universidad les proporcionó capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones y capacidad para detectar nuevas oportunidades.

Competencias relacionadas con la gestión del tiempo: la gestión del tiempo y la capacidad para trabajar bajo presión son competencias entre las más requeridas por el mercado laboral.

Competencias Organizativas: donde se encuentran trabajar en equipo, negociación y hacer valer la autoridad.

Competencias Comunicativas: bajo este título se encuentran competencias que tienen que ver con la capacidad de transmitir un mensaje adecuadamente a través de las técnicas apropiadas.

Manpower (2006), afirma que habilidades como trabajar en equipo, la iniciativa y la comunicación, cada vez tienen más demanda en las estructuras organizacionales planas y son mejor aprendidas en el trabajo, con frecuencia de manera informal y en un ambiente de entrenamiento, que en la educación formal.

En una investigación realizada en 2009 (Espíndola, 2009) a más de 500 universitarios de Morelos los estudiantes confirmaron que la competencia que más requieren desarrollar es la *tenacidad* que, implica mantener el esfuerzo en alguna actividad para alcanzar las metas. En el mismo estudio la competencia denominada *policronía*, es decir hacer muchas cosas al mismo tiempo aparece de manera elevada en las mujeres.

De acuerdo con Haygroup (2001), las competencias que requieren los gerentes son el reflejo de los retos que enfrentamos. El modelo que presentan posee 11 competencias organizadas en cuatro áreas:

- El manejo de ti mismo que incluye las competencias de empatía, autocontrol y autoconfianza.

- El manejo del grupo que incluye las competencias de desarrollar a otros, liderazgo de grupo, apoyar a otros para alcanzar las metas.
- El manejo del trabajo que incluye las competencias de iniciativa, orientación a resultados, solución de problemas.
- Manejo de la colaboración que incluye competencias como influir en otros y fomentar el trabajo en equipo.

Bunk (1994), afirma que el mercado laboral actual requiere de cualificaciones que no envejezcan e incluyen la autonomía de pensamiento y de acción, la flexibilidad metodológica y la capacidad de reacción, de comunicación y de previsión en las diferentes situaciones.

De acuerdo con el Proyecto Alfa Tuning (2005) de América Latina, donde participaron 62 universidades de Latinoamérica, el resultado fue una lista de 27 competencias genéricas para esta región, las cuáles se presentan a continuación:

- | | |
|---|--|
| 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 14. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas |
| 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo | 15.-Capacidad para tomar decisiones |
| 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión | 16. Capacidad de trabajo en equipo |
| 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano | 17. Habilidades interpersonales |
| 6. Capacidad de comunicación oral y escrita | 18. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes. |
| 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma. | 19. Compromiso con la preservación del medio ambiente. |
| 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación | 20. Compromiso con su medio socio-cultural |
| 9. Capacidad de investigación | 21. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad |
| 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente | 22. Habilidad para trabajar en contextos internacionales |
| 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuerzas diversas | 23. Habilidad para trabajar en forma autónoma |
| 12. Capacidad crítica y autocrítica | 24. Capacidad para formular y gestionar proyectos. |
| | 25. Compromiso ético |
| | 26. Compromiso con la calidad |
| | 27.-Capacidad creativa |

De acuerdo con Resnik (2000), para Australia las habilidades básicas que deben desarrollar tanto estudiantes como trabajadores para mantener niveles de competitividad, son:

recolección, análisis e integración de información, comunicación de ideas y de información, planeación y organización de actividades, utilizar ideas y técnicas matemáticas, solución de problemas, uso de tecnología. Esta misma autora menciona que para México se establecieron las siguientes habilidades básicas, como sustento para el desarrollo de otras habilidades más complejas: lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas, localización de información, tecnologías aplicadas, relaciones interpersonales, entorno organizacional y toma de decisiones.

Tobón (2006), menciona las siguientes como las principales competencias genéricas requeridas por las empresas: emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, comprensión sistémica, resolución de problemas y planificación del trabajo. Por otra parte, este mismo autor indica que las normas de competencia laboral se clasifican en: básicas, obligatorias, optativas y adicionales. Las competencias básicas son aquellas comunes a todo el campo ocupacional y se requieren como apoyo a las demás competencias. Entre estas podemos mencionar trabajo en equipo y resolución de conflictos. Las competencias obligatorias son aquellas competencias comunes a los puestos de trabajo de una determinada ocupación o campo ocupacional y son indispensables para obtener la titulación.

Para fines de este estudio y por las razones mencionadas, esta investigación se enfocará exclusivamente a las competencias genéricas o básicas, ya que resultan esenciales para su aplicación transversal y como detonadores para el desarrollo de competencias específicas.

A continuación se abordará el tema de las Teorías de aprendizaje y las nuevas pedagogías, con el fin de tener un panorama de los modelos de enseñanza y aprendizaje que nos brinden las herramientas para organizar la educación superior y cumplir con su función principal. Esto con el objetivo de establecer una perspectiva para el desarrollo de un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje para la educación superior.

1.5 Teorías de aprendizaje, nuevas pedagogías

De acuerdo con Gardner (2000), los cambios de nuestro mundo son tan rápidos y contundentes que las escuelas no podrán seguir siendo como son y tampoco se podrán limitar a realizar ajustes superficiales. Para este mismo autor, la explosión del conocimiento y el panorama siempre cambiante de las disciplinas, exige abordar las materias curriculares desde una nueva perspectiva y desarrollar nuevos e imaginativos enfoques que preparen a la juventud para los roles cambiantes que se espera desempeñen.

Sanvisens (citado en Senlle, 1988), afirma que la educación esta en crisis porque la sociedad está en crisis; es el hombre el que la sufre y el que tiene la propia capacidad de superarla.

Se requiere modificar el papel del profesor, del alumno y de la escuela misma para ser efectivos en el desarrollo de las competencias demandadas en el mundo actual.

Esto ha llevado a multitud de investigadores a cuestionarse los cambios que se deben realizar tanto dentro como fuera del aula.

A continuación se presentan algunos acercamientos que ofrecen varios teóricos sobre las estrategias a seguir en la educación.

Senlle (1988) asegura que necesitamos una educación integral, holística, humanista, centrada en el desarrollo total de la persona y los grupos. El punto de partida se encuentra en los educadores.

Observadores de todo el mundo destacan que las suposiciones vigentes durante siglos sobre la creación y la transmisión de conocimientos ya no se pueden sostener. Se afirma que no podemos prever cómo serán las escuelas y la educación del futuro, pero podemos suponer que diferirán sustancialmente de lo que dábamos por sentado (Gardner, 2000).

De acuerdo con Giry (2002), en las nuevas pedagogías se aprende primeramente a aprender o a pensar y para ello es necesario concentrarse en el alumno. Por lo tanto, el aprendizaje no se puede basar en la transmisión de conocimientos, de saberes y de formas didácticas como son la conferencia magistral y los ejercicios de aplicación.

Una de las teorías del aprendizaje más difundidas del siglo pasado fue el conductismo, que asume que todo lo que hacemos y conocemos es un reflejo fiel de la estructura del ambiente, por tanto, la instrucción se basará en presentar de la mejor manera posible la realidad para que sea copiada o reproducida por el aprendiz.

De acuerdo con Skinner (1968), representante del conductismo leído en una publicación de Pozo (1999), una buena gradación de objetivos y tareas, apoyada en ciertas técnicas de aprendizaje específicas y acompañadas de un programa de refuerzos adecuado, conducirá a un aprendizaje eficaz.

Sin embargo, estas ideas se han visto sobrepasadas por las ideas constructivistas, que afirman que el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos. Entre los representantes de esta teoría se pueden mencionar a Kant con los esquemas y categorías, Gestalt con las leyes de percepción y el pensamiento, Piaget con el desarrollo cognitivo como construcción individual del conocimiento, Vygotsky con la construcción social del conocimiento y la psicología de la instrucción actual con la construcción en dominios específicos de conocimiento (Pozo, 1999).

Otra definición de constructivismo que nos puede ayudar a aclarar este término, es:

El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 1993, citado en Díaz Barriga, F. y Hernández, G, 2002 p. 27).

Una de las teorías básicas que se busca utilizar en la educación del siglo XXI, es la educación centrada en el estudiante y el aprendizaje significativo, que establece como punto más importante que la educación debe tener presente, sobre todo, el aprendizaje del alumno.

El representante más importante de esta teoría es Rogers, quien afirma que el aprendizaje significativo es penetrante y se entreteje con cada aspecto de la existencia del individuo, señala una diferencia en su conducta, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad (Rogers, 1990).

De acuerdo con Rosell, W. y Más, G. (2003), el contenido de la enseñanza debe estructurarse desde un enfoque sistémico que comprenda un sistema de conocimientos y habilidades. Se entiende por sistema a un conjunto de elementos relacionados entre sí, que constituyen una determinada formación integral, esto significa que la enseñanza no puede abordarse como un fenómeno aislado, sino que tiene que verse como parte de un todo. Este enfoque sistémico de la enseñanza debe estar basado en principios psicopedagógicos como la sistematización, la lógica de la asignatura y el proceso didáctico. Esto contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades, la creatividad y la formación de convicciones, además de la adquisición de conocimientos.

De acuerdo con Senge (1990), el pensamiento sistémico ayuda a ver la complejidad de las muchas variables que se interrelacionan y a comprender con mayor profundidad por qué las soluciones convencionales fallan y dónde se pueden ejercer acciones efectivas.

Estos enfoques presentados dan lugar a diferentes teorías del aprendizaje y también a confrontaciones constantes entre los defensores de unas y otras. De acuerdo con Pozo (1999), este combate entre teorías se debe en buena medida a la tendencia reduccionista que aqueja a la psicología y a la inútil búsqueda de una ciencia basada en leyes universales y reducción de todo el saber a principios únicos y generales. Para evitar estas controversias se presentan las características que pueden ser comunes a diversos métodos.

Además debemos reconocer que cada aprendiz es distinto y único, que el aprendizaje es un proceso constructivo que se produce cuando lo que se enseña es útil y significativo para el aprendiz, y que los aprendices son curiosos por naturaleza y se muestran interesados en conocer y dominar su mundo (McCombs, B. y Whisler, J.S. 2002).

De acuerdo con Aebli (1998), el aprendizaje se realiza en el proceso de su ejecución, es un producto secundario de la actividad. Un estudiante no pretende ante todo aprender sino más bien dominar la actividad y lograr con ella un producto determinado.

Para ello debe cumplirse un requisito indispensable: que el estudiante tenga éxito. Este éxito depende de que el estudiante disponga de capacidades y medios adecuados a la tarea.

Por esta razón, la tarea debe ser adecuada tanto a su capacidad de rendimiento, a su estadio de desarrollo, no debe ser ni muy fácil ni muy difícil y adecuarse a los medios de solución.

De acuerdo con Senlle (1988), la educación humanista en comparación con la tradicionalista tiene las siguientes características:

- Es entretenida y divertida.
- Brinda a los estudiantes cierto sentimiento de inseguridad.
- Sensación de que faltan ideas claras y definidas.
- Confusión de la participación activa con el desorden.
- Opinión de que falta autoridad en el profesor y en el sistema educativo.
- Necesidad de responsabilizarse y comprometerse.
- Progresiva aceptación de que se van comprendiendo los conceptos.
- Sensación de que se va adquiriendo una capacidad para hacer cosas que antes no se tenía.
- Lo típico es que el aprendiz quede capacitado para elaborar soluciones adecuadas a cada situación.

De acuerdo con González (1991), los requisitos del aprendizaje significativo son que:

- El estudiante encuentre un clima de confianza y seguridad en su grupo.
- El alumno al no sentirse tenso se desbloquea.
- El alumno participa activamente en el proceso de aprendizaje.

Los objetivos de este método según Rogers (1966), leída en una publicación de González (1991), son que los estudiantes:

1. Sean capaces de tener iniciativas propias para la acción.
2. Puedan dirigir y autodirigirse de forma inteligente.
3. Aprendan críticamente y logren desarrollar su capacidad de evaluación de las contribuciones de otros.
4. Obtengan los conocimientos requeridos para la resolución de sus conflictos y sean capaces de adaptarse con flexibilidad e inteligencia a situaciones problemáticas nuevas.
5. Conozcan cómo utilizar sus experiencias libre y creativamente.
6. Puedan cooperar eficazmente con los demás.
7. Trabajen para lograr sus propios objetivos y no por la aprobación social.

Joyce, B; Weil, M. y Calhoun, E. (2002), afirman que los modelos de enseñanza son en sí modelos de aprendizaje. Si se logra que un alumno obtenga información, ideas, habilidades, valores, actitudes, estrategias de comunicación, entonces también le estamos enseñando a aprender y esta es la capacidad más importante a largo plazo que podemos brindarle al estudiante y que lo hará más efectivo en el futuro.

De acuerdo con Giry (2003), Los métodos pedagógicos obtienen resultados cuando se toman en cuenta dos factores básicos:

- La futura situación del trabajo del educando.
- Las características propias del educando: estilo de aprendizaje, nivel cognoscitivo, relación con la formación, etc.

Duckworth (2000) por su parte, menciona que el interés por el aprendizaje por parte de los estudiantes y su habilidad para seguir aprendiendo por sus propios medios, son unos de los objetivos educacionales que se incluyen en gran cantidad de proyectos curriculares, departamentos de educación y programas de reforma escolar.

Pozo (1999), afirma que los rasgos de un buen aprendizaje que son comunes a todas las teorías, sin importar que estas sean asociacionistas o constructivistas, son: el aprendizaje debe producir cambios duraderos, lo que se aprende debe poder utilizarse en otras situaciones, la práctica debe adecuarse a lo que se tiene que aprender.

Duckworth (2000), encuentra que las características aplicables a cualquier programa, son:

- Proporcionarles a los estudiantes un conocimiento directo del mundo material.
- Desarrollar en ellos el interés por seguir explorando el mundo material.
- Darles confianza en sus habilidades para descubrir el mundo material por sus propios medios.
- Enseñarles a hacer un uso discriminativo de las fuentes secundarias: los colegas, los libros, la radio, los expertos.

Giry (2003), afirma que frente a las nuevas pedagogías y aún existiendo críticas a las mismas no se puede negar que:

- Existe una necesidad de la formación metacognoscitiva, entendiéndose por esto el conocimiento que tiene el educando de su propio conocimiento y la habilidad para monitorearlo y regularlo.
- Para que exista educación cognoscitiva es imprescindible que haya certeza de que toda persona es modificable, educable, sea cual sea su edad.
- La concentración en el individuo y no solamente en su actividad mental sino también en todos aquellos elementos que pueden ayudarlo a aprender a aprender: su historia, sus proyectos, su entorno y su cultura.
- La mediación del profesor como un guía, un orientador.

Por lo tanto la organización de las actividades de aprendizaje debe determinarse por el tipo de aprendizaje que se busca lograr, y este a su vez, debe responder a las necesidades que tiene el aprendiz.

Los recursos didácticos no son buenos o malos, son adecuados o inadecuados a los fines perseguidos. Por lo tanto, la educación debe tener un equilibrio entre lo que hay que aprender, la forma en que se aprende y las actividades prácticas diseñadas para promover ese aprendizaje (Pozo, 1999).

El papel del profesor

Para Giry (2003), en el marco de las nuevas pedagogías, el papel del profesor es el de ser un guía atento o un controlador/evaluador de las producciones de sus alumnos. El profesor interviene para ayudar al alumno a tomar conciencia y a comprender el papel de las funciones cognoscitivas, de las operaciones mentales, de las habilidades puestas en funcionamiento en una situación de aprendizaje.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002), concluyen que el profesor debe demostrar competencias en las siguientes áreas:

- Conocimiento teórico profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Desarrollo de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- Conocimiento y manejo de las estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
- Conocimiento sobre la enseñanza.

De acuerdo con Senlle (1988), todo docente del nivel que sea, que ejerza en cualquier área de la enseñanza, debe estar capacitado y acreditado como educador.

El profesor puede así, de acuerdo con Dugua (2007), revalorar la dimensión humana del acto educativo, poniendo en el centro de su interés pedagógico a las personas que integran el grupo. Igualmente Lafarga (citado en Sánchez, 2009), afirma que el profesor debe tener como tarea principal estimular y facilitar el aprendizaje más significativo y congruente con la personalidad de cada alumno. Por su parte Sánchez y Domínguez (2007), concluyen que un buen profesor debe tener entre sus características poseer conocimiento sobre la materia que imparte, ser preparado, responsable e inteligente, además de justo, puntual y comprometido.

Para hacer frente a la compleja tarea educativa, tenemos que compenetrarnos con la personalidad del maestro. Se debe replantear la orientación de la labor docente hacia la formación de habilidades de razonamiento, al mismo tiempo que la de valores dejando a un lado la enseñanza memorística (Morán, 2003, citado en Dugua, 2007).

Díaz Barriga, F. y Hernández (2002), afirman que el profesor constructivista es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, sabe compartir experiencias y saberes en un proceso de construcción conjunta del conocimiento. Además, presta ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.

De acuerdo con Rogers (1990), en la medida en que los educadores se interesen en aprendizajes funcionales, innovadores, que impregnen a la persona en su totalidad y modifiquen sus actos, la educación cumplirá con mayor eficacia su función.

La enseñanza tradicional se ha apoyado en la palabra como soporte conceptual, pero ello ha creado un educando pasivo, que escucha y memoriza.

La pedagogía humanista pone el énfasis en las relaciones grupales, en la experiencia humana directa, reservando al educador el papel de orientador que colabora con el desarrollo de las necesidades individuales y del grupo (Senlle, 1988, p.39).

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002), mencionan que los profesores deben mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, deben orientar y guiar la actividad constructiva de sus alumnos, proporcionándoles la ayuda que requieren según su nivel de competencia.

Se ha observado la dificultad de encontrar maestros talentosos, sin embargo existe un consenso en la idea de que el éxito o fracaso de cualquier sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad de sus docentes (Sánchez y Domínguez , 2008).

Es por este motivo que se deben enfocar esfuerzos para capacitar al profesor y brindarle las herramientas y conocimientos requeridos para llevar a cabo su labor educativa.

Con esta revisión, se ha buscado dar un panorama de las nuevas pedagogías y teorías de aprendizaje que se están utilizando para poder responder a los retos tanto educativos como del mercado laboral del siglo XXI y tener las bases teóricas para establecer un modelo educativo de educación superior.

Así mismo, el interés de esta investigación está centrado en conocer si las competencias que están desarrollando las universidades mexicanas son aquellas que el mercado laboral demanda. Por tanto, en los capítulos que aparecen a continuación, se ofrecen los resultados de un proceso de indagación que permitió conocer lo que en opinión de algunas instituciones de educación superior mexicanas y de algunas empresas de talla internacional, son las competencias genéricas requeridas para el profesional del siglo XXI.

En el presente capítulo se describieron los temas sobre competencias, su definición, clasificaciones, las tendencias del mundo laboral, los retos de la educación, las nuevas ocupaciones, las competencias requeridas y las nuevas pedagogías, con el fin de sentar las bases de la propuesta de esta investigación.

Los temas desarrollados permiten mostrar la importancia del desarrollo de nuevos sistemas educativos y formativos, basados en competencias para enfrentar los cambios y lograr una más profunda comprensión de la naturaleza futura del trabajo, tanto en el ámbito nacional como internacional.

A manera de conclusión de este capítulo, el concepto de educación basada en competencias en la educación superior, obedece a múltiples variables que afectan el trabajo en el mundo, estas van desde una economía globalizada, cambios tecnológicos constantes, movilidad de la fuerza de trabajo, aprendizaje de por vida, aunado a que las organizaciones tienen que ser más eficaces en sus estrategias para poder sobrevivir a un ambiente de negocios cada vez más complejo. Una preocupación creciente es crear entonces modelos de educación superior que hagan frente a estos retos y se adopten a las exigencias del entorno actual, modificando su papel para responder a las transformaciones culturales de nuestro tiempo.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

En este capítulo se muestra la metodología aplicada para llevar a cabo la investigación sobre competencias. La estructura de la metodología aquí presentada está conformada por hipótesis de investigación, variables, tipo de estudio, selección de la muestra, instrumentos y procedimientos.

Esta metodología fue seleccionada a fin de obtener los datos correspondientes a las competencias requeridas por las empresas, en el recurso humano, de aquellos candidatos a trabajar en puestos de gerentes medios.

Problema de Investigación

El problema que se plantea en la presente investigación, se define de acuerdo a la siguiente pregunta.

¿Cuáles son las competencias gerenciales requeridas en el mercado laboral del estado de Morelos para hacer frente los retos de la globalización y la competitividad?

¿Son acordes las competencias que exige la empresa con las que se enseñan en las universidades?

Objetivo general

Realizar un diagnóstico de los requerimientos de competencias señalados por el mercado laboral y comparar los resultados obtenidos, con la opinión que los estudiantes, directivos y maestros tienen de la oferta educativa universitaria del estado de Morelos.

Objetivos particulares

- Ampliar la investigación básica sobre el tema de competencias, especialmente la información existente sobre las competencias gerenciales.
- Conocer y evaluar las competencias gerenciales requeridas por empresas exitosas en el estado de Morelos.

- Conocer el perfil requerido por las empresas en términos de competencias gerenciales y contrastarlo con el perfil de egreso por parte de las instituciones de educación superior en el estado de Morelos.
- Conocer los métodos de reclutamiento y selección de personal en competencias, utilizadas por las principales empresas morelenses.
- Describir y evaluar las competencias con las que egresan jóvenes universitarios morelenses en comparación con las que exigen las empresas investigadas y el grado de desarrollo educativo en la formación de competencias.

El objetivo final de la investigación es, a partir de los resultados, analizar las competencias que requieren actualmente los profesionistas y estudiantes de acuerdo con el mercado laboral.

Hipótesis de Investigación

Aún cuándo de acuerdo al objetivo general este es un trabajo exploratorio se asientan algunas hipótesis básicas que se consideran interesantes para su corroboración.

H1

Existen diferencias entre las competencias genéricas requeridas por el mercado laboral, en organizaciones de talla internacional, para los niveles gerenciales medios y aquellas con las que las instituciones educativas universitarias forman a sus egresados.

Hipótesis Nula

No existen diferencias entre las competencias genéricas requeridas por el mercado laboral, en organizaciones de talla internacional, para los niveles gerenciales medios y aquellas con las que las instituciones educativas universitarias forman a sus egresados.

Hipótesis de Investigación

H2

Existen diferencias entre las competencias formuladas como más importantes por las empresas y el desempeño que poseen de esas competencias los gerentes medios.

Hipótesis Nula

No existen diferencias entre las competencias formuladas como más importantes por las empresas y el desempeño que poseen de esas competencias los gerentes medios.

Hipótesis de Investigación

H3

Existen diferencias entre las competencias formuladas como más importantes por las empresas y el desempeño que poseen de esas competencias los estudiantes de instituciones de educación superior.

Hipótesis Nula

No existen diferencias entre las competencias formuladas como más importantes por las empresas y el desempeño que poseen de esas competencias los estudiantes de instituciones de educación superior.

2.1 Identificación de las variables

Al ser este un estudio descriptivo no se pretende probar una relación causal de variables dependientes e independientes.

2.2 Tipo de estudio

La presente investigación en sus primeras etapas, tuvo como propósito llevar a cabo una exploración temática acerca de las competencias requeridas en el campo laboral, que permitió el desarrollo de un estudio descriptivo que busca especificar los perfiles requeridos en gerentes medios en empresas de talla internacional. Como señala Danhke (1989) citado en Hernández (2007), los estudios descriptivos buscan recolectar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno, a fin de someterlos a un análisis.

Los métodos para recolectar la información fueron tanto cuantitativos como cualitativos (cuestionario, entrevista a profundidad y grupos de enfoque).

De acuerdo con Grinnell (1997) citado en Hernández, (2007, p.4), ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento y utilizan, en general, cinco fases similares y relacionadas entre sí, proporcionando elementos al investigador que le permiten arribar a conclusiones esclarecedoras. Grinnell establece que ambas metodologías:

- a. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
- b. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de las observaciones y evaluaciones realizadas.
- c. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

A lo largo de su historia, la investigación social ha consolidado dos grandes paradigmas metodológicos para abordar sus objetos de estudio: el cuantitativo y el cualitativo. El primero, asociado con el positivismo de la sociología de Durkheim, se distingue por una orientación explicativa de los fenómenos; el segundo, más en la línea con el pensamiento de Weber, representa la orientación comprensiva de los mismos (Bericat, 1989).

Glaser y Strauss (1999) advierten que algunas investigaciones requieren una combinación metodológica cuantitativa-cualitativa, porque los propósitos de estudio demandan ambos tipos de dato "...no los cuantitativos para probar los cualitativos, sino ambos usados como complementos, como verificación mutua y, más importante... como diferentes formas de datos sobre el mismo [objeto], los cuales, cuando se comparan, pueden cada uno generar la teoría" (p.18).

El Cuestionario

El cuestionario como técnica de recolección de datos permite obtener gran cantidad de información de una amplia variedad de personas, con relativa facilidad y a un costo razonable. En el campo de la investigación social permite acercarse a los fenómenos en el contexto donde ocurren para conocer las opiniones, preferencias, valores y estilos de determinados grupos de población, asociándolos con características demográficas que resulten de particular interés.

En esta investigación, se realizó un primer cuestionario con personal de Recursos Humanos para conocer las competencias que ellos consideraban necesarias al seleccionar a un profesionalista para trabajar en sus organizaciones.

Se realizaron dos versiones de un cuestionario cuya finalidad fue recoger información sobre el grado de dominio e importancia que brindan tanto gerentes medios como estudiantes universitarios a 17 competencias genéricas.

Además se aplicó un cuestionario para académicos universitarios con el fin de conocer si poseen un modelo educativo basado en competencias y su opinión sobre las competencias que deben desarrollarse en los futuros profesionalistas.

La Entrevista

Es una técnica que consiste en un diálogo entre dos personas. Se utiliza cuando se considera necesario que exista interacción y diálogo entre el investigador y la persona y cuando la población o universo es pequeño y manejable.

En la entrevista las personas dialogan con arreglo a ciertas pautas teniendo como propósito obtener información.

En la presente investigación se utilizó la entrevista con los gerentes de recursos humanos de seis empresas internacionales, con el fin de conocer las competencias genéricas que buscan en candidatos a obtener puestos gerenciales en sus empresas.

El grupo de enfoque

El grupo de discusión o grupo focalizado puede definirse como una entrevista a un grupo pequeño sobre un tema o tópico particular que es de interés tanto para el grupo como para el investigador. Como técnica de recolección de datos encierra características de otras técnicas cualitativas como la observación etnográfica, la entrevista cara a cara y otros

métodos no intrusivos como las cartas y los diarios. Con la primera comparte la posibilidad de percibir el proceso de interacción entre los sujetos, fundamental en la investigación social; con la segunda el acceso al contenido de los discursos verbales en los que los participantes expresan sus opiniones, experiencias y actitudes; y con los últimos, la viabilidad de conocer la biografía y estructura de vida de las personas (Berg, 1998).

Para esta investigación se realizaron dos grupos de enfoque con estudiantes universitarios con el fin de conocer su conocimiento sobre el modelo de competencias así como su opinión sobre las competencias requeridas en el mercado laboral y el desarrollo de las mismas en sus universidades.

2.3 Procedimiento

De acuerdo con el problema y los objetivos planteados, se estableció un procedimiento que consta de siete etapas. Estas, a grandes rasgos, cumplen con tres finalidades:

Una exploración inicial (Etapa I); la definición de competencias que con mayor frecuencia se solicitan en la empresa (Etapa II y III); la contrastación de esas competencias con las enseñadas y deseadas en el medio universitario (Etapa IV, V y VI). Al final se discute la congruencia de la información obtenida y se definen áreas de oportunidad tanto de realización como de investigación (Etapa VII).

Se llevaron a cabo seis etapas de investigación para obtener la información requerida:

- I. Cuestionario preliminar a reclutadores.
- II. Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos.
- III. Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios.
- IV. Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra.
- V. Realización de grupos de enfoque a estudiantes
- VI. Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos.

Etapa I

Cuestionario preliminar a reclutadores

Objetivo: Explorar cuáles son las competencias que los reclutadores consideran más importantes para seleccionar a los profesionistas que ocuparan mandos medios en sus organizaciones.

En un primer paso se aplicó un cuestionario a 9 reclutadores de empresas del estado de Morelos, las empresas participantes en esta etapa fueron:

- Continental Temic
- Parque Industrial Yecapixtla
- Consorcio ARA
- Bachoco
- Tecnos
- Cometra
- Federación Centro-Sur
- Marketing Solutions
- Novapack (antes Mold-Tec)

Estas empresas fueron invitadas a un desayuno en las instalaciones del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey campus Cuernavaca con la finalidad de tener un primer panorama de lo que los Gerentes de Recursos Humanos están buscando en un profesionista para ser seleccionado a trabajar en su empresa. Dado el tiempo breve que se disponía se aplicó un cuestionario de una sola pregunta.

Elaboración del instrumento:

1. Con el objetivo de familiarizar a los sujetos, se eligieron cinco definiciones de autores reconocidos acerca de lo que son las competencias. A continuación se presentan:

De acuerdo con Bunk (1994), posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Para Mertens (1996), competencia es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

Marelli (2000), define la competencia como una capacidad laboral medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la

organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que una organización alcance sus metas y objetivos.

Para Haygroup (2001), las competencias son características medibles de una persona, relativas a su desempeño en un trabajo, organización o cultura específica.

Ducci (1997), define competencia como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

2. Se escribieron tres ejemplos de competencias genéricas reconocidas por varios autores. Estas son: comunicación, liderazgo y calidad en el trabajo.
3. Se planteó una pregunta fundamental:
¿Cuáles son las siete competencias más importantes que debe de tener un candidato profesional para ser contratado en tu empresa?

Etapa II

Entrevistas a Gerentes de Recursos Humanos

Objetivo: En esta siguiente etapa se llevaron a cabo entrevistas a gerentes de recursos humanos de seis empresas líderes en el estado de Morelos. Ver Anexo 1. Estas entrevistas tenían el propósito de identificar la forma en que cada una de las organizaciones entiende y trabaja, basando en competencias sus esquemas de reclutamiento y selección.

A continuación se presenta la guía de preguntas para la entrevista a profundidad con los gerentes de recursos humanos.

1. ¿Qué características debe tener un profesional de nivel gerencial para trabajar en esta organización?
2. ¿Podría UD. jerarquizar las competencias que son claves para su organización en orden de importancia?
3. ¿Utiliza su organización el enfoque de selección y evaluación por competencias?
4. ¿Qué evidencias (indicadores) de la existencia de las competencias buscadas utilizan ustedes en su proceso de selección?

5. ¿Me podría indicar los instrumentos que utilizan regularmente en su proceso de selección?
6. ¿Qué peso le otorgan a cada instrumento?
7. ¿Qué elementos de juicio o de resolución utilizan en caso de duda?
8. Una vez que el candidato ha sido reclutado, ¿cómo se le da seguimiento a las competencias existentes o deseadas?
9. ¿En qué medida las competencias que buscan son estándares o en qué medida son específicas para esta organización?
10. ¿Cómo articulan los procesos de selección con los de capacitación?
11. ¿Cuántos gerentes medios poseen?

La recopilación de datos se hizo directamente en las empresas, en un contexto lo más cercano posible a la realidad. Las entrevistas se llevaron a cabo en un entorno relajado y agradable en las oficinas de cada empresa. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente una hora u hora y media. Además los gerentes de recursos humanos nos proporcionaron los documentos estratégicos de sus organizaciones donde se tiene especificado las competencias que se establecen como fundamentales en sus empresas.

Etapa III

Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios.

Objetivo: Una vez concluidas las etapas de recolección de información por medio del cuestionario y de las entrevistas a profundidad a gerentes de recursos humanos, se procedió al diseño del cuestionario que mide competencias, cuyo objetivo es determinar en qué medida un ejecutivo de “mandos medios” ha desarrollado una competencia así como la jerarquía que brinda a esas competencias. El diseño se dirigió a este nivel del organigrama, ya que es el tipo de puesto al que, en general, aspira todo recién egresado.

La base para el diseño fue la lista de las 21 competencias definidas por el grupo de empresas participantes en el grupo de enfoque. Ver Anexo 2. La lista fue reducida a 17 competencias, debido a que algunas características mencionadas eran similares a otras o bien coincidían en su definición con otras.

La competencia de integridad y congruencia se fusionó ya que la definición de integridad abarcaba lo que significa congruencia. Lo mismo sucedió con la competencia de innovación y creatividad quedando la competencia de innovación.

El sentido común se eliminó ya que no se considera competencia. La capacidad de ubicarse en la realidad se integro a la adaptabilidad al cambio.

La lista definitiva quedo constituida como se observa a continuación:

1. Trabajo en equipo
2. Productividad
3. Integridad
4. Compromiso
5. Capacidad de aprender
6. Calidad en el trabajo
7. Adaptabilidad al cambio
8. Comunicación
9. Liderazgo
10. Visión emprendedora
11. Pro-actividad (iniciativa)
12. Negociación
13. Flexibilidad
14. Innovación
15. Trabajo bajo presión
16. Empuje
17. Generación de conocimiento

Se procedió entonces a operacionalizar la lista de competencias, tomando en cuenta la bibliografía académica existente (Alles, 2005), como se registra en el Anexo 3.

Para cada definición operacional se elaboraron diez reactivos, buscando medir con cada uno alguna dimensión fundamental de cada competencia genérica, a saber: conocimientos, habilidades, valores y actitudes con sus tres componentes afectivos, conductuales y cognoscitivos.

Ejemplo de construcción de reactivos con sus componentes: el caso de la competencia “Trabajo en equipo”:

- a. Se define operacionalmente la competencia. En este caso la ofrecida por Alles (2005) :

“ [trabajo en equipo] Implica la capacidad de colaborar y cooperar con los demás, de formar parte de un grupo y de trabajar juntos; lo opuesto a hacerlo individual y competitivamente. Para que esta competencia sea efectiva, la actitud debe ser genuina. Es conveniente que el ocupante del puesto sea miembro de un grupo que funcione en equipo. Equipo, en su definición más amplia, es un grupo de personas que trabaja en procesos, tareas u objetivos compartidos.” (p.200)

b. Se crean diez reactivos para cada competencia que son el número adecuado para cubrir los componentes mencionados; se establece el componente actitudinal que será medido en cada reactivo. En este caso:

- 1.- Comparto metas comunes con mi equipo de trabajo. Se mide el componente conductual.
- 2.- Me gusta más trabajar en equipo por los resultados que se obtienen que individualmente. Se mide el componente afectivo.
- 3.- Me agrada colaborar con otros para alcanzar las metas. Se mide el componente afectivo
- 4.- Conozco una diversidad de formas de facilitar el cumplimiento de actividades en mi equipo. Se mide el componente cognoscitivo.
- 5.- Conozco una diversidad de formas de ayudar a construir relaciones fuertes y cohesión entre los miembros del equipo. Se mide el componente cognoscitivo.
- 6.- Conozco las diferentes etapas de desarrollo de equipo experimentadas por la mayoría de los mismos. Se mide el componente cognoscitivo.
- 7.- Participo activamente en la definición de objetivos del equipo. Se mide el componente conductual.
- 8.- Aliento a los miembros del equipo a volverse tan comprometidos con el éxito del mismo como con su éxito personal. Se mide el componente conductual.
- 9.- Ayudo a los miembros del equipo a que se comprometan con la visión y metas del mismo. Se mide el componente conductual.
- 10.- Diagnostico y capitalizo las competencias clave del equipo. Se mide el componente conductual.

Esta misma definición y análisis se realizó con las 17 competencias genéricas. Ver anexo 4. La redacción de los ítems que integraban el cuestionario fue revisada por un grupo de once profesores e investigadores del Tecnológico de Monterrey Campus Cuernavaca, cinco especialistas del área de comunicación, dos del área de psicología, tres del área de negocios y una del área de estadística y matemáticas, quienes pertenecen a la Cátedra de

Investigación de Competencias. Se llevaron a cabo cuatro reuniones dónde se examinaba cada pregunta para someterla a crítica de todo el equipo; se juzgaban dos aspectos: redacción y exactitud en la medición de la competencia. Se tuvo especial cuidado en que las preguntas no se prestaran a confusión.

Como siguiente paso, se realizó un piloteo del instrumento con veinte profesionistas que ocupaban gerencias medias en diversas empresas del estado de Morelos, y cuya participación fue por medio de invitación. Se identificó que ciertas preguntas confundían a los encuestados, por lo que se modificó la redacción para hacerlas más claras y se eliminaron algunas preguntas. Estas modificaciones acortaron el tiempo de aplicación, permitiendo una mayor disponibilidad de los sujetos a responderla.

Con las observaciones realizadas al cuestionario piloto se constituyó el instrumento final. Este se encuentra constituido por 170 reactivos, diez reactivos por cada una de las 17 competencias establecidas. Así mismo en la primera parte del cuestionario se pide al respondiente jerarquizar en orden de importancia las 17 competencias en su puesto de trabajo, así como agregar aquellas que no se hubieran mencionado y fueran importantes en su labor.

El instrumento final puede apreciarse en el Anexo 5.

Se realizó una versión para aplicarse en línea y una versión de aplicación presencial que se realizaba de acuerdo con la preferencia de los gerentes de recursos humanos de cada una de las empresas. Para los cuestionarios en línea, los gerentes medios recibían, del gerente de recursos humanos, un *e-mail* de invitación con la liga electrónica para contestarlo.

En caso que los gerentes de recursos humanos prefirieran la aplicación presencial, ellos se encargaban de invitar a sus gerentes medios y la aplicación se llevaba a cabo en una sala de juntas con una duración aproximada de 20 minutos.

Instrucciones

En la primera parte del cuestionario se solicita al respondiente jerarquizar en orden de importancia las 17 competencias genéricas iniciales, con las siguientes instrucciones:

Del siguiente listado de competencias jerarquice en orden de importancia aquellas que son indispensables para su puesto. Asigne el número 1 a la más importante y el

17 a la menos demandada en su labor diaria. Asegúrese de poner un número diferente en cada competencia.

Los siguientes apartados del cuestionario estuvieron constituidos por 170 preguntas autoevaluativas por medio de una escala de Likert, con las siguientes instrucciones:

Seleccione la opción correspondiente considerando el nivel de competencia con el que desempeña sus actividades cotidianas.

5- Sobresalgo es una de mis fortalezas.

4- Mi nivel es adecuado y suficiente.

3- Mi nivel es adecuado pero me gustaría profundizar.

2- Reconozco que necesito mejorar.

1- Mi nivel es insuficiente

NA- No aplica

Etapa IV

Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra.

Objetivo: En cuanto a los directivos- directores de división, jefes de área- y profesores, se diseñó un cuestionario cuyo fin era conocer si sus instituciones tienen establecido un modelo de competencias y las acciones que realizan para asegurar el desarrollo de las mismas en sus egresados.

Diseño del cuestionario:

Tomando como base el objetivo particular de la investigación de describir y evaluar las competencias con que egresan jóvenes universitarios y el grado de desarrollo educativo en la formación de competencias, se establecieron cinco preguntas cuya finalidad era explorar si los directivos y docentes tenían una idea clara acerca de:

- a. Lo que es un modelo educativo basado en competencias
- b. La definición de un grupo de competencias relevantes para el éxito profesional del alumno y las consecuencias positivas y negativas de desarrollarlas o no en los espacios universitarios.

Se pretende, contrastar también, los resultados de estas entrevistas con los opiniones vertidas en los demás instrumentos de medición del trabajo.

A continuación se presenta el cuestionario:

CUESTIONARIO PARA ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS **Autoridades y docentes**

Nombre del Entrevistado _____

Puesto _____

Años de experiencia académica _____

Universidad en la que labora _____

Número de alumnos inscritos en su universidad en nivel profesional _____

1. ¿Han establecido algún modelo formal de enseñanza por competencias? ¿En qué consiste?
2. Del siguiente grupo de competencias, ¿cuál cree que deberán desarrollar más las universidades?
 - Trabajo en equipo
 - Capacidad de aprender
 - Comunicación
 - Liderazgo
 - Innovación/creatividad
 - Proactividad
 - Otra(s)
3. La carencia de esta competencia, ¿cómo afectará el éxito de las empresas?
4. De las habilidades, conocimientos y actitudes que el alumno requiere para desarrollarse como profesional y ser valioso para las empresas, ¿cuáles considera usted que **NO** han sido desarrolladas adecuadamente por las universidades?
5. ¿Qué está haciendo o hará su universidad al respecto?

El cuestionario fue aplicado al menos a seis directivos y a seis profesores en las oficinas de cada universidad, con una duración de aproximadamente 45 minutos. Ver anexo 6 de la lista de universidades que componen la muestra.

Etapa V

Realización de grupos de enfoque a estudiantes

Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes respecto del grado en que consideran que su formación universitaria contribuye al desarrollo de las competencias investigadas así como el conocimiento que poseen de los modelos de competencias utilizados por su universidad.

Se realizaron dos grupos de enfoque con estudiantes de las universidades que constituyeron la muestra. Ver anexo 6.

Diseño del instrumento

Con base al objetivo particular de la investigación de describir y evaluar las competencias con las que egresan jóvenes universitarios se establecieron cinco preguntas guía para la realización del grupo de enfoque que fueran similares a los cuestionarios realizados a directivos y profesores.

La guía de las preguntas del grupo de enfoque se encuentra a continuación:

GUIA PARA GRUPO ENFOQUE ALUMNOS

INTRODUCCIÓN VERBAL

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Como alumno ¿conoces algún modelo formal de enseñanza por competencias que se aplique en tu universidad? ¿En qué consiste?
2. Del siguiente grupo de competencias, ¿cuál crees que deberán desarrollar más las universidades?
 - Trabajo en equipo
 - Capacidad de aprender
 - Comunicación
 - Liderazgo
 - Innovación/creatividad
 - Proactividad

- Otra(s)
3. La carencia de esta competencia, ¿cómo afectará tu éxito profesional?
 4. De las habilidades, conocimientos y actitudes que como alumno requieres para desarrollarte profesionalmente y ser valioso para las empresas, ¿cuáles consideras que NO han sido desarrolladas adecuadamente por tu universidad?
 5. ¿Qué está haciendo tu universidad al respecto?

En el primer grupo de enfoque asistieron diez estudiantes, representando a las 6 universidades de la siguiente manera: seis estudiantes hombres y cuatro mujeres. Seis pertenecientes a universidades privadas y cuatro a públicas.

En el segundo grupo de enfoque participaron doce estudiantes, conformando la muestra de la siguiente manera: seis hombres y seis mujeres. Ocho provenientes de universidades privadas y cuatro provenientes de universidades públicas.

El grupo de enfoque se llevó a cabo en un ambiente de tranquilidad, dentro de los salones de clase del Tecnológico de Monterrey Campus Cuernavaca, con una duración aproximada de una hora con cuarenta y cinco minutos.

Etapa VI

Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos.

Objetivo: determinar en qué medida un estudiante universitario ha desarrollado las 17 competencias así como la jerarquía que brinda a esas competencias.

Diseño del instrumento

Se diseñó una herramienta especial (cuestionario autoadministrado), con base en las competencias a las que hizo referencia el grupo de reclutadores. Ver Anexo 7. Este instrumento es similar al cuestionario de evaluación de competencias gerenciales si bien más sintético y adaptado a la realidad escolar del alumno. Se eligieron dos preguntas para evaluar cada competencia.

Este instrumento consiste en 34 reactivos cuya finalidad es evaluar el grado de dominio de las 17 competencias establecidas.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en cada una de las instituciones, en horarios y grupos establecidos por ellas mismas.

El cuestionario se aplicó en un ambiente tranquilo dentro de los salones de clases.

El tiempo de aplicación fue aproximadamente de diez minutos.

2.4 Selección de la muestras

El universo de investigación estuvo constituido por seis muestras distintas conforme a las diferentes etapas de la investigación. Las muestras seleccionadas en esta investigación fueron elegidas con base en una selección por conveniencia.

a) Muestra de empresas para la Etapa I Cuestionario preliminar a reclutadores

La muestra quedó constituida por nueve empresas (ver anexo 8), que aceptaron la invitación a un desayuno en las instalaciones del Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca. Los criterios para conformar la muestra de esta primera etapa fueron:

- a) Empresas asentadas en el estado de Morelos
- b) Que contaran con un departamento de recursos humanos

b) Muestra de empresas para las Etapa II Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios y Etapa IV Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos.

Para la muestra de las empresas se tomó en consideración los siguientes criterios de excelencia:

- a. Ser empresas de talla internacional asentadas en el estado de Morelos
- b. Tener un tamaño igual o superior a 100 empleados.
- c. Proporcionar un producto o servicio que atienda a mercados nacionales e internacionales
- d. Poseer un departamento específicamente encargado para la selección y reclutamiento de su personal.

La relación de las empresas seleccionadas para este estudio se presenta a continuación:

Empresa (en orden alfabético)	Industria
Coca-Cola (Grupo Cimsa)	Refresquera
Gemalto	Electrónica
Givaudan	Fragancias y sabores
Parkdale Mills (Hilos de Yecapixtla)	Textil y confección
Pepsi- Cola	Refresquera
Unilever	Nutrición, higiene y cuidado personal.

En el estado de Morelos existen más de 3,400 empresas, de las cuales no más de 45 empresas tienen un rango de ventas mayores a los 30 millones de pesos anuales y cuentan con más de 100 empleados. Ver Anexo 9.

c) Muestra de Gerentes de Recursos Humanos

Para conocer las competencias que requieren las empresas en sus gerentes medios, así como los métodos de reclutamiento y selección que utilizan, se entrevistó a directivos, empresarios y/o reclutadores de personal de 6 empresas internacionales, que representan alrededor del 13% de las empresas con estas características en el Estado de Morelos.

d) Muestra de gerentes medios

El cuestionario para gerentes se tenía la oportunidad de aplicarlo a 100 gerentes medios. Los puestos administrativos que ocupan son los de Gerente y Jefe de área de los diferentes departamentos de Administración y Producción. Estos 100 cuestionarios representan una muestra del 30% del total de empleados en el estado de Morelos, con puestos de nivel gerencial medio en empresas internacionales de más de 100 empleados.

e) Muestra de la investigación en universidades para Etapa IV Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra, Etapa V Realización de grupos de enfoque a estudiantes y Etapa VI Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos.

Para la muestras de la investigación en universidades se buscaron las siguientes características:

- a. Instituciones tanto públicas como privadas.

- b. Que cuenten con una población estudiantil superior a 500 alumnos.
- c. Con presencia y prestigio en la comunidad.
- d. Que dispongan con al menos una generación de egresados.

De acuerdo con la ANUIES (2009), existen 49 universidades en el estado de Morelos, muchas de las cuales son de reciente creación y no disponen de carreras completas o no cuentan con egresados, por lo que el número de universidades que cumplieron los criterios para esta muestra fue de seis. La relación de universidades se presenta a continuación:

Institución (en orden alfabético)	Tipo de universidad
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Cuernavaca	Privada
La Salle	Privada
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	Pública
Universidad Internacional (UNINTER)	Privada
Universidad Politécnica del Estado de Morelos (UPEMOR)	Pública
Tecnológico de Zacatepec	Pública

*** El número asignado a cada universidad en el reporte de resultados es completamente aleatorio para mantener el anonimato.**

Para determinar la muestra de directivos y profesores así como la de estudiantes, se tomó en cuenta el número de universidades, tanto públicas como privadas, como el número de estudiantes matriculados en nivel superior en el Estado, buscando en el primer caso, tener al menos un directivo y un profesor de tiempo completo de nivel profesional dentro de la muestra, y en el segundo caso, contar con al menos 100 alumnos de cada universidad participante.

f) Muestra de directivos universitarios

Se determino entrevistar al menos a un directivo por universidad, con lo cual la muestra quedó conformada por seis directivos.

g) Muestra de profesores

Se entrevistó a un profesor de cada universidad, con lo cual la muestra final quedo conformada por seis profesores.

h) Muestra de estudiantes para grupos focales

Se invito a estudiantes de cada universidad que conforma la muestra a participar en los grupos focales. Participaron un total de 22 estudiantes

En el primer grupo de enfoque asistieron diez estudiantes, representando a las 6 universidades de la siguiente manera: seis estudiantes hombres y cuatro mujeres. Seis pertenecientes a universidades privadas y cuatro a públicas.

En el segundo grupo de enfoque participaron doce estudiantes, conformando la muestra de la siguiente manera: seis hombres y seis mujeres. Ocho provenientes de universidades privadas y cuatro provenientes de universidades públicas.

i) Muestra de estudiantes para el cuestionario.

Para la conformación de la muestra se solicito a profesores de las diferentes universidades se permitiera la aplicación del cuestionario dentro de los salones de clase. Buscando que cada universidad permitiera la aplicación de al menos 100 cuestionarios.

La muestra para este estudio representa al 5.2% de los estudiantes actualmente matriculados en el nivel profesional. Debido a inconsistencias en el llenado de la información por parte de los encuestados, se consideraron como inválidos 52 cuestionarios, por lo que finalmente se procesó un total de 548 cuestionarios a alumnos entre los 18 y 25 años, correspondientes a las seis universidades, con el propósito de conocer su percepción, mediante autoevaluación, del grado de dominio que consideran tener en cada una de las competencias evaluadas.

En este capítulo se describió la metodología utilizada en las diversas etapas de la investigación. En el siguiente capítulo se revisaran los resultados obtenidos que darán las bases para la discusión y las conclusiones finales.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

Las estadísticas y deducciones que se muestran en el presente capítulo, son los resultados del procesamiento de datos de los cuestionarios, entrevistas y grupos focales. Este procesamiento se llevó a cabo de diferentes formas, de acuerdo a los objetivos de medición para cada herramienta de investigación, para cada tipo de sujeto investigado y para cada segmento de población.

A lo largo de este capítulo se abordan los resultados obtenidos a partir de las siguientes etapas de la investigación:

- I. Cuestionario preliminar a reclutadores.
- II. Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos.
- III. Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios.
- IV. Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra.
- V. Realización de grupos de enfoque a estudiantes
- VI. Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos.

El objetivo final de la investigación es, a partir de los resultados, analizar las competencias que requieren actualmente los profesionistas y estudiantes.

3.1 Resultados de la etapa I

Cuestionario preliminar a reclutadores

Como resultado de este cuestionario se obtuvieron 21 competencias genéricas que se presentan a continuación:

1. Trabajo en equipo
2. Productividad
3. Integridad
4. Congruencia
5. Compromiso
6. Capacidad para aprender
7. Calidad en el trabajo
8. Adaptabilidad al cambio
9. Comunicación
10. Liderazgo
11. Visión emprendedora
12. Proactividad / Iniciativa
13. Negociación
14. Flexibilidad
15. Capacidad para ubicarse en la realidad
16. Innovación
17. Creatividad
18. Trabajo bajo presión
19. Sentido común
20. Generación del conocimiento
21. Empuje

Estas competencias fueron la base para establecer las 17 competencias que fueron medidas a lo largo de la investigación y especialmente para desarrollar el cuestionario de la etapa III. Como se mencionó con anterioridad se eliminaron aquellas competencias que se duplicaban o que su definición incluía alguna otra competencia.

3.2 Resultados etapa II

Entrevistas a Gerentes de Recursos Humanos

Como se mencionó en el capítulo anterior se realizaron seis entrevistas a gerentes de recursos humanos de distintas empresas. Todos los gerentes mostraron un alto grado de cooperación y facilitaron la información que se solicitaba. Además requirieron que existiera mayor vinculación de las Universidades con las empresas.

Las opiniones vertidas por aspectos fueron las siguientes:

Conocimiento y aplicación del modelo de competencias

El 100% de los gerentes mostraron en sus documentos que tienen modelos de competencias para sus empleados; pero sólo una de las empresas (Empresa 2) deriva de su modelo de competencias procedimientos de selección, capacitación y evaluación. En esta misma empresa el gerente (Gerente 2) comentó que le gustaría llevar en su empresa la llamada *Evaluación de 360°*, la cual es conocida también como evaluación integral; es una herramienta cada día más utilizada por las organizaciones. Los principales usos que se da a la *Evaluación de 360* grados son los siguientes: medir el desempeño del personal, medir las competencias y diseñar Programas de Desarrollo. Con esta evaluación el gerente pretende dar a los empleados una perspectiva de su desempeño lo más adecuada posible, al obtener aportes desde todos los ángulos: supervisores, compañeros, subordinados, clientes internos, etc. Sin embargo debido a los costos e inversión de tiempo que requiere no ha sido posible.

En una de las empresas el entrevistado comentó (Empresa 1, gerente 1) que tenían un modelo de quince competencias que usaron por seis años pero que desde hace año y medio el nuevo director lo había cambiado a un modelo más sencillo de seis comportamientos y que se enfocaba en hacer crecer la empresa para darle mayor énfasis a esto repitió la palabra crecer tres veces; sin embargo no utilizan instrumentos psicométricos basados en competencias. Dos de los entrevistados (gerentes 3 y 4) se encontraban capacitando para poder establecer en su empresa un programa integral de competencias que abarcara tanto la selección, capacitación y evaluación de sus empleados con base en el modelo de competencias.

Reconocen sin embargo, la necesidad de realizar actividades básicas previas a la implementación, sin las cuales no tendrían resultados. Uno de ellos (gerente 3) afirma:

Aún no hay una detección de necesidades de capacitación por competencias, se está fundamentando con un plan de desarrollo del desempeño y revisión de talento. Se va a definir una capacitación básica y especializada por medio de una pirámide cuya base es la corporativa o básica (conocimiento de negocio, misión, valores etc), el siguiente nivel la funcional (se mide por resultados, se pide desarrollo de competencias, presentaciones efectivas y participar en proyectos etc) y por último la especializada (Desarrollo de competencias gerenciales y directivas por ejemplo programas de posgrado). Se está buscando dar una inducción por medio de

indicadores de desempeño, valores y código de conducta. En la capacitación se busca desarrollo de competencias, presentaciones efectivas, sesiones de coaching, entrenamiento en puesto del mismo nivel y participación en proyectos, por ejemplo, implementación del SAP. Se va a iniciar un evento para definir si existen personas con alto potencial pero todo está en planeación.

Un punto que llamó la atención del investigador fue detectar que en una de las empresas el gerente (5) mencionó algunas competencias como importantes en la selección de personal sin embargo al dar un recorrido por la organización se observó que existían posters que hablaban de otras competencias que no habían sido mencionadas en la entrevista.

Peso de los instrumentos en la selección de personal

Cuatro de los gerentes (1, 2, 4 y 5) afirman que las entrevistas que realiza recursos humanos tienen más peso en la selección de empleados.

Uno de ellos (gerente 6) asevera:

La entrevista es más personal, se pueden aclarar dudas, sin embargo en los test o pruebas psicométricas, alguien puede salir mal únicamente porque tuvo un mal día o estaba enfermo o no concentrado.

Otro gerente (2) afirma:

La entrevista es lo más importante en la elección de un empleado. Considero un 80% de la decisión de contratación se encuentra basada en la entrevista y un 20% en los test psicométricos.

Sin embargo otros dos (gerentes 3 y 6) aseguran que si un candidato no obtiene los puntajes esperados en las pruebas psicométricas no podrá continuar en el proceso de ser entrevistados.

Otro gerente de recursos humanos, con el beneplácito de su director que estaba presente, comentó que para él era más importante la actitud que las competencias de sus empleados cuando se hablaba de un ascenso, y que prefería promover a alguien con buena actitud y después invertir de seis a nueve meses en capacitación, logrando así desarrollar las competencias requeridas.

Es importante destacar que la empresa que posee los procesos de recursos humanos desarrollados y apegados a su modelo de competencias es una compañía de alta tecnología por lo que se conjetura que las exigencias hacia la organización por apegarse a normas y

estándares internacionales lo llevan a estar a la vanguardia en el manejo de su capital humano.

Otro de los objetivos de la entrevista a gerentes de recursos humanos fue conocer los métodos de selección utilizados por sus empresas para ocupar las vacantes de gerencia media. Los resultados fueron los siguientes:

- Todas las empresas participantes utilizan la entrevista tradicional con ejemplos de comportamiento, el perfil del candidato versus la descripción de puestos, el análisis de currículum, así como pruebas psicométricas, técnicas y proyectivas.
- Tres de ellas aplican cuestionarios basados en competencias. (Empresas 1, 2 y 3)
- La empresa 3 utiliza la entrevista basada en competencias. Una de estas empresas se declara en proceso de capacitación para incluir esta herramienta como uno de sus apoyos en esta decisión.
- Finalmente, sólo una empresa (2) utiliza el “assessment” o la técnica de evaluación como herramienta de selección de personal.

Es fundamental resaltar que aún cuando las empresas están trabajando el enfoque de competencias, siguen utilizando los métodos tradicionales para seleccionar a su personal, por lo que es necesario desarrollar herramientas eficaces y pertinentes que les permitan seleccionar a sus empleados bajo este esquema.

Instrumentos de selección de personal

Empresa	Entrevista tradicional con ejemplos de comportamiento	Entrevista basada en competencias	Pruebas psicométricas, técnicas y proyectivas	Assessment	Perfil del candidato vs descripción de puestos	Cuestionario basado en competencias	Análisis de currículum
empresa-1	X		x		X	x	x
empresa-2	X		x	x	X	x	x
empresa-3	X		x		X	x	x
empresa-4	X		x		X		x
empresa-5	X		x		X		x
empresa-6	X	X	x		X		x
Total	6	2	6	1	6	3	6
Porcentaje	100%	17%	100%	17%	100%	50%	100%

Tabla 1. Frecuencias de uso de instrumentos para selección de personal.

Jerarquización y frecuencia de competencias en las seis empresas

Como se menciona en el capítulo anterior los resultados del cuestionario realizado en la etapa I con 9 empresas del estado de Morelos, con el fin de conocer las competencias que ellos requieren al seleccionar profesionistas que ocupan mandos medios en sus organizaciones, fueron las siguientes:

A	Trabajo en equipo	J	Visión emprendedora
B	Productividad	K	Pro-actividad (iniciativa)
C	Integridad	L	Negociación
D	Compromiso	M	Flexibilidad
E	Capacidad de aprender	N	Innovación
F	Calidad en el Trabajo	O	Trabajo bajo presión
G	Adaptabilidad al cambio	P	Empuje
H	Comunicación	Q	Generación de Conocimiento
I	Liderazgo		

Tabla 2. Lista de las 17 competencias genéricas

Estas competencias son las que se utilizarán a lo largo de este trabajo. No incluyen el manejo de inglés ni manejo de computadora ya que los representantes de todas las empresas las dan por un hecho en profesionistas de nivel medio además de que son consideradas competencias específicas y no genéricas.

Conocer cuáles son las competencias que las empresas consideran más importantes, es esencial para guiar a las universidades en su quehacer orientado al mercado laboral.

La jerarquización de competencias que se efectuó fue obtenida de las entrevistas realizadas a los gerentes de recursos humanos de las seis empresas, y que coinciden con los documentos oficiales de esas compañías. En muchos casos, los términos empleados fueron traducidos a la nomenclatura seleccionada en nuestro estudio, por ejemplo, como sinónimos de *productividad* se mencionan los siguientes conceptos: “Action, not debate” (Empresa 1) “Orientación a resultados” (Empresa 2) y “Drive” (Empresa 5). Como se mencionó anteriormente no consideramos en la jerarquización de competencias el dominio del idioma inglés ni el manejo de la computadora puesto que en todas las empresas internacionales es un requisito básico.

Estas son las características que las empresas consideran que debe tener un profesional de nivel gerencial para trabajar en sus organizaciones y la importancia que dan a cada una de ellas.

**Jerarquización de competencias
Ordenado por porcentaje de mención**

ORDEN DE FRECUENCIA	COMPETENCIA	% DE EMPRESAS QUE LA MENCIONAN
1	Trabajo en equipo	100
1	Productividad	100
2	Compromiso	83
2	Capacidad de aprender	83
2	Comunicación	83
2	Innovación	83
3	Integridad	67
3	Calidad en el trabajo	67
3	Adaptabilidad al cambio	67
3	Proactividad / Iniciativa	67
3	Generación de conocimiento	67
4	Liderazgo	50
5	Visión emprendedora	33
5	Negociación	33
5	Flexibilidad	33
5	Trabajo bajo presión	33
5	Empuje	33

Tabla 3 Jerarquización de las competencias por empresas

Como se observa, las dos competencias mayormente mencionadas en las entrevistas y establecidas como prioritarias en los documentos de las empresas son:

Trabajo en equipo y productividad, ambas con 100% de frecuencias.

En estas dos competencias se ven reflejadas las dos grandes dimensiones de la administración del recurso humano: la relación humana y el enfoque hacia la tarea. La combinación de ambos enfoques han sido considerados los más eficaces en el manejo de personal debido a que los miembros de una organización se unen para cumplir sus tareas. Se puede suponer que el orden de las siguientes competencias está relacionado con el impacto que tienen sobre estas dos dimensiones.

Le siguen con 83% *compromiso, capacidad de aprender, comunicación e innovación*.

Con 67% se encuentran *integridad, calidad en el trabajo, adaptabilidad al cambio, proactividad y gestión del conocimiento*.

La competencia de *liderazgo* tiene 50% de menciones.

Por último con 33% aparecen *visión emprendedora, negociación, flexibilidad, trabajo bajo presión y empuje*. Esto no significa que para las empresas no sea importante contar con estas competencias, estos puntajes se pueden deber a que no se encuentra claramente definido en sus documentos estratégicos o que se da por hecho que sus empleados profesionistas puedan trabajar bajo presión.

Es importante resaltar que la competencia de *servicio al cliente* no estaba determinada entre las 17 competencias genéricas establecidas por el grupo de empresarial inicial, sin embargo, fue mencionada en el 50% de las empresas.

** Tratamiento estadístico : Para llevar a cabo la jerarquización de las competencias por empresas.*

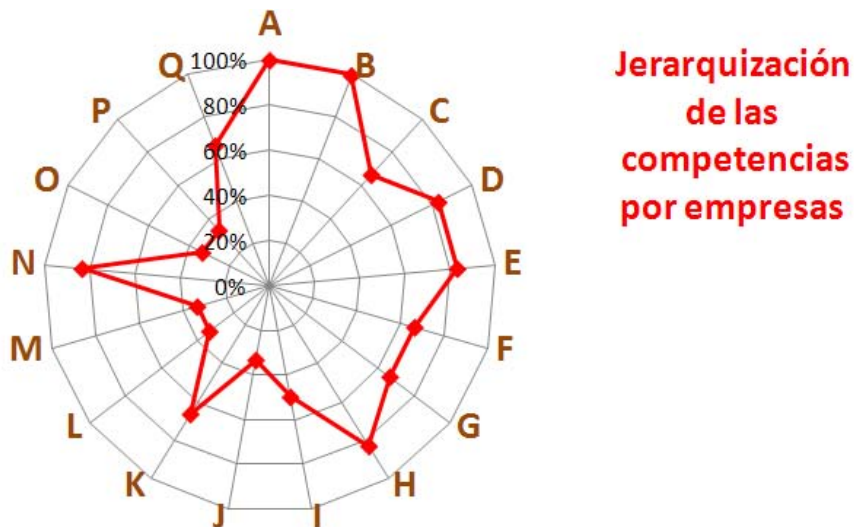
El primer tratamiento estadístico que se realizó fue traducir la frecuencia de las competencias reportadas por las empresas en sus documentos a porcentajes, con el objetivo de realizar una comparación posterior con las opiniones expresadas por los gerentes medios y los estudiantes en los cuestionarios.

Este porcentaje se calcula dividiendo el número de empresas que mencionan la competencia (n) entre el número total de empresas (N) como se puede observar en la siguiente fórmula:

$$\% = \frac{n}{N} * 100 \quad \text{donde } n = \text{número de empresas que lo mencionan}$$
$$N = \text{número total de empresas (6)}$$
$$100\% = \frac{6}{6} * 100 \qquad 83\% = \frac{5}{6} * 100 \qquad 67\% = \frac{4}{6} * 100$$
$$50\% = \frac{3}{6} * 100 \qquad 33\% = \frac{2}{6} * 100$$

Radial de Jerarquización de empresas

En este gráfico se muestra la jerarquización de las competencias por empresas, en formato radial.



**Jerarquización
de las
competencias
por empresas**

Gráfica 1. Jerarquización de las competencias por empresas

3.3 Resultados Etapa III

Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios.

El cuestionario está integrado por tres secciones:

1. Identificación del encuestado.

1. Empresa
2. Puesto
3. Máximo nivel de estudios
4. Antigüedad en la empresa
5. Antigüedad en el puesto
6. Experiencia laboral
7. Número de subordinados
8. Edad

2. **Jerarquización de competencias.** Orden que el encuestado asigna a las competencias requeridas para su puesto.
3. **Fortalezas y niveles de competencias.** Autoevaluación que el encuestado hace de sus fortalezas y nivel de competencia requerido para su puesto. (ver anexo 5)

La encuesta contiene 170 situaciones diseñadas, 10 para cada competencia, en donde el encuestado clasifica su actuación con una de las seis opciones:

- 5: Sobresalga, es una de mis fortalezas.
- 4: Mi nivel es adecuado y suficiente.
- 3: Mi nivel es adecuado pero me gustaría profundizar.
- 2: Reconozco que necesito mejorar.
- 1: Mi nivel es insuficiente.
- 0: No aplica

** Tratamiento estadístico : Para realizar la comparación entre jerarquías de gerentes y jerarquización de las competencias por empresas.*

A fin de poder realizar una comparación entre las opiniones expresadas por el número total de gerentes y la frecuencia de valores determinadas en los documentos institucionales de las empresas, se llevó a cabo una ponderación no lineal en donde la máxima jerarquización es expresada por seis y la mínima calificación por cero

Jerarquía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Preferencia	6	6	5	5	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	1	0	0

Una vez obtenido el resultado de esta ponderación, se procedió a calcular el promedio aritmético para cada competencia como se presenta a continuación:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Promedio	4.51	3.79	3.54	4.47	2.29	3.62	2.61	3.54	4.36	2.85	3.57	2.50	1.76	2.04	2.91	1.88	1.71

A continuación se procesó el peso porcentual y se obtuvo la siguiente tabla de porcentajes:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
75%	63%	59%	75%	38%	60%	44%	59%	73%	48%	60%	42%	29%	34%	49%	31%	29%

Jerarquización gerentes para cada competencia

$$\% = \frac{Pr\ om}{N}$$

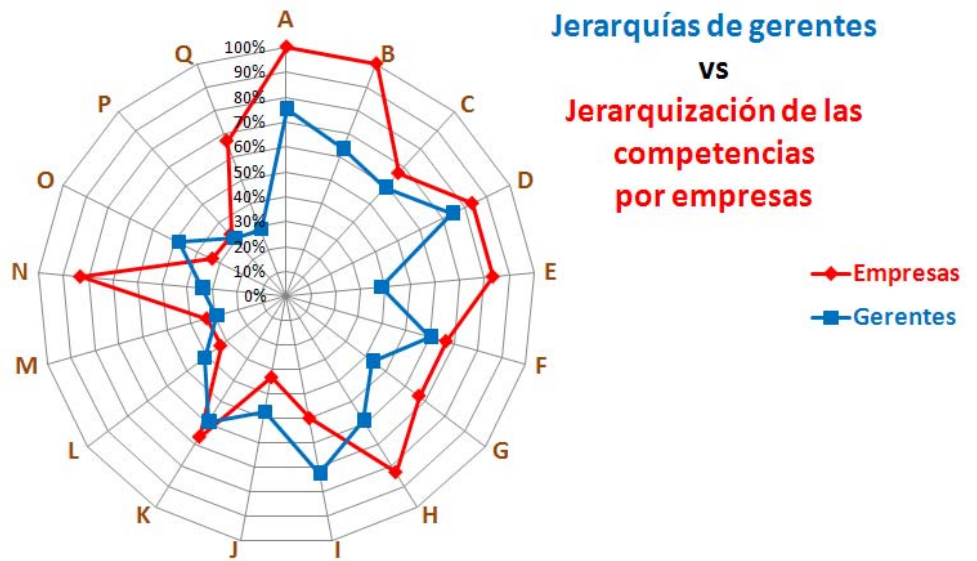
$$Pr\ om = \frac{\sum \text{Jerarquía} - \text{competencia} - i}{\text{total de gerentes encuestados}}$$

$N = \text{número de empresas} = 6$
total de gerentes encuestados = 100
% = Porcentaje para cada competencia

En la siguiente tabla se muestra la comparación entre la jerarquización realizada por las empresas y la jerarquización brindada por los gerentes.

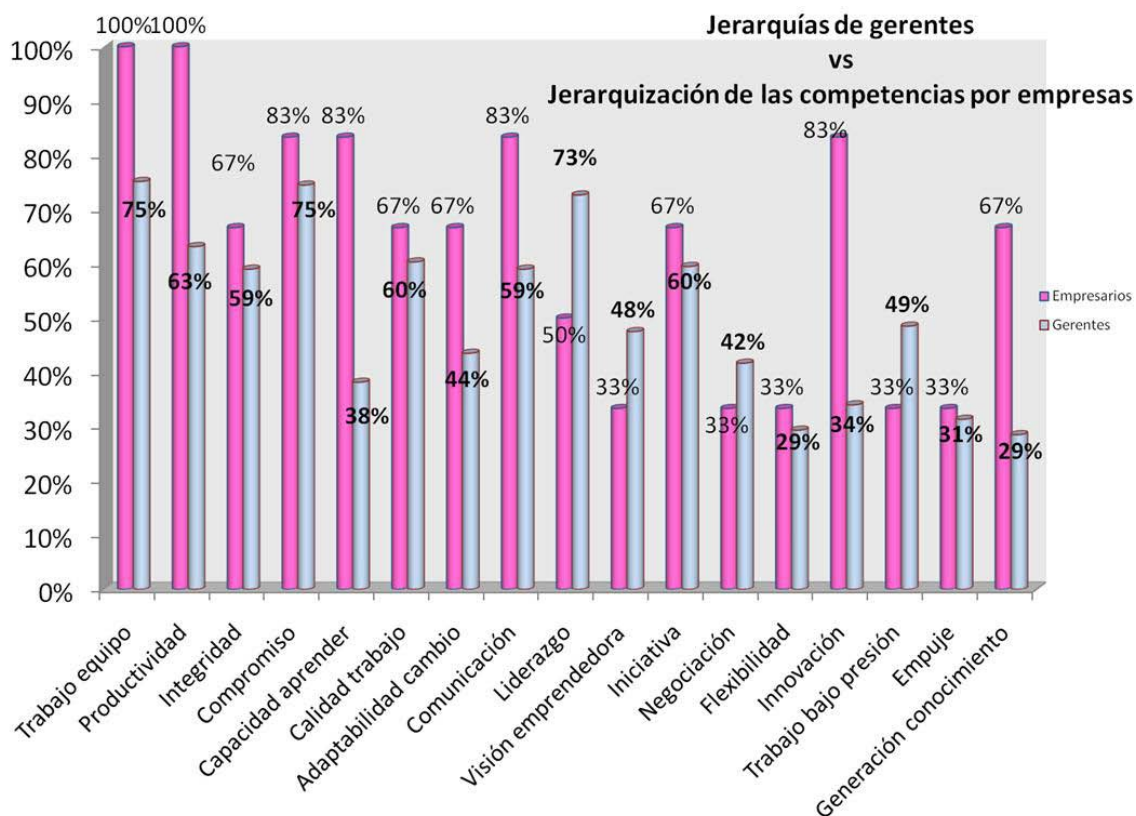
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
100%	100%	67%	83%	83%	67%	67%	83%	50%	33%	67%	33%	33%	83%	33%	33%	67%
75%	63%	59%	75%	38%	60%	44%	59%	73%	48%	60%	42%	29%	34%	49%	31%	29%

- A Trabajo en equipo
- B Productividad
- C Integridad
- D Compromiso
- E Capacidad de aprender
- F Calidad en el Trabajo
- G Adaptabilidad al cambio
- H Comunicación
- I Liderazgo
- J Visión emprendedora
- K Pro-actividad (iniciativa)
- L Negociación
- M Flexibilidad
- N Innovación
- O Trabajo bajo presión
- P Empuje
- Q Generación de Conocimiento



Gráfica 2. Comparación entre jerarquías de gerentes y jerarquización de las competencias por empresas.

Esta misma comparación se puede verificar en la gráfica 3 realizada por barras.



Gráfica 3. Comparación de la jerarquía de gerentes con la jerarquía de las competencias por empresa.

En esta comparación se observa que las competencias que los gerentes jerarquizan como las más importantes, son: *trabajo en equipo* y *compromiso* con 75%, mientras las empresas consideran más importantes: *trabajo en equipo* y *productividad* con 100%.

Las diferencias con mayor rango entre gerentes y empresas se puede observar en las siguientes competencias:

Innovación es una competencia con 83% de frecuencia para las empresas, mientras que aparece sólo con 34% para los gerentes.

Comunicación tiene 83% de frecuencia para las empresas y sólo 59% para los gerentes.

Gestión del conocimiento tiene 67% de frecuencia para las empresas y solamente 29% para los gerentes.

Las competencias jerarquizadas por los gerentes con menor importancia son:

Con 29% *Gestión del conocimiento y flexibilidad* y con un 31% *empuje*.

Nivel de aceptación en competencias

Como se mencionó anteriormente, la tercera parte del cuestionario midió cada competencia a partir de un mecanismo de autoevaluación, consignado a través de 170 reactivos (10 para cada competencia), a saber: conocimientos, habilidades, valores y actitudes, con sus tres componentes afectivos, conductuales y cognoscitivos. Estos se evaluaron en 6 niveles de respuesta:

0 (no aplica) hasta 5 (es una de mis fortalezas).

* *Tratamiento estadístico*

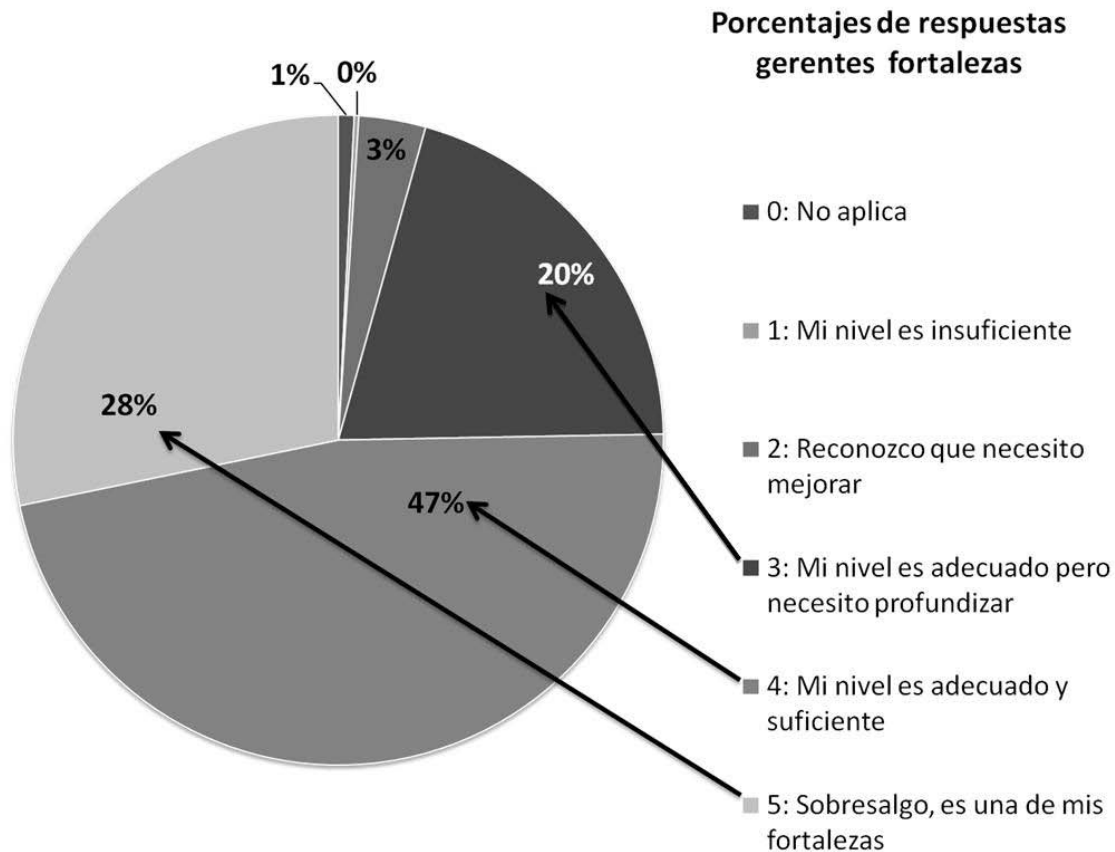
A fin de conocer la desviación estándar de las respuestas arrojadas por los 100 cuestionarios aplicados a los gerentes medios en 17 competencias y en las 10 respuestas para cada una se procedió a calcular el porcentaje de tipo de respuesta en la escala de Likert utilizando el siguiente criterio:

$$5 = \frac{T_i}{T} \quad \text{donde } T_i = \text{total de respuestas tipo } - i$$

i = 0 no aplica
i = 1 mi nivel es insuficiente
i = 2 reconozco que necesito mejorar
i = 3 mi nivel es adecuado pero necesito profundizar
i = 4 mi nivel es adecuado y suficiente
i = 5 sobresa lgo, es una de mis fortaleza

T = total de respuestas de todas las preguntas
*= 170 preguntas * 100 gerentes*
= 17,000 respuestas

En la siguiente gráfica se puede analizar la frecuencia de respuestas asignadas a todas las competencias por parte de los gerentes medios en el cuestionario de autoevaluación.



Gráfica 4. Porcentajes de respuestas de gerentes

Debido a que la media, la moda y el promedio de las respuestas para cada competencia, fue muy semejante (cercano al 3), se tomó la decisión de definir como nivel inferior el 2 (reconozco que necesito mejorar), y normalizar los datos a 4 niveles.

Con el promedio normalizado en 2, se determinó el intervalo de aceptación en función del promedio de respuestas obtenidos entre el máximo porcentaje y el mínimo porcentaje de todas las respuestas seleccionando la mitad del intervalo hacia arriba como el nivel aceptable, quedando éste en 70% y de la mitad inferior como no aceptable a partir del 69% hacia abajo. Para los porcentajes entre 60% y 69% se definió un nivel de alerta; esto significa que se debe poner atención en mejorar las competencias. Porcentajes menores de 60% implicaron una deficiencia del desempeño de la competencia. La respuesta del *No aplica*, fue del 0% por lo cual, no se tomó en cuenta.

Tabla de nivel de aceptación

Rango de porcentaje	color	Semáforo
70 a 100		Nivel aceptable
60 a 69		Alerta: se puede mejorar
0 a 59		No aceptable

Tabla 4. Rango de porcentaje de evaluación de competencias

* *Tratamiento estadístico: Para realizar el rango de porcentaje de evaluación de competencias por gerentes medios.*

Se obtuvo la sumatoria de las respuestas asignadas para cada reactivo por parte de los gerentes medios en cada una de las competencias (tomando en cuenta los tres niveles de intervalo a los que se hace referencia en la tabla anterior), con el objetivo de obtener el porcentaje de dominio autoreportado por cada uno por medio del siguiente cálculo:

$$\%C_k = \frac{Pr\ om}{Niv} \quad \text{donde} \quad \%C_k = \text{Porcentaje de Competencia}_k$$

$$Pr\ om = \frac{\sum C_k}{\text{Total de gerentes medios}}$$

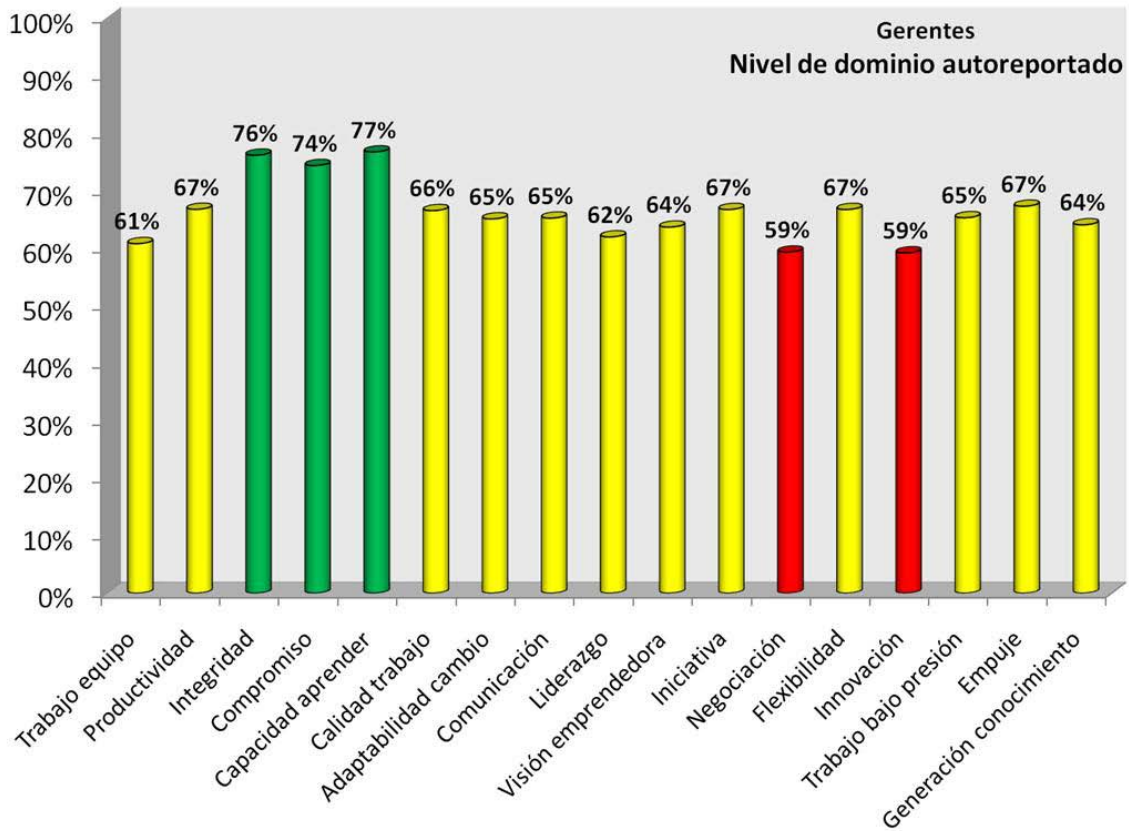
$$Niv = \text{Nivel de normalización}$$

$$= 6 - 3$$

$$= 3$$

$$\text{Total de gerentes medios} = 100$$

$$C_k = \text{Competencia}_k$$



Gráfica 5. Semáforo de nivel de competencia de los gerentes medios con el que desempeñan sus actividades cotidianas.

La gráfica anterior muestra el nivel de dominio auto asignado por los gerentes.

Las tres competencias que tienen un porcentaje aceptable de dominio entre los 100 gerentes medios, son: *Capacidad de aprender* con 77%, *integridad* con 76% y *compromiso* con 74%.

Las dos competencias evaluadas como debilidades entre los gerentes medios son: *Negociación e innovación* con 59%.

La competencia de *trabajo en equipo* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 61%.

La competencia de *productividad* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 67%.

La competencia de *calidad en el trabajo* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 66%.

La competencia de *adaptabilidad al cambio* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 65%.

La competencia de *comunicación* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 65%.

La competencia de *liderazgo* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 62%.

La competencia de *visión emprendedora* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 64%.

La competencia de *iniciativa* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 67%.

La competencia de *flexibilidad* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 67%.

La competencia de *trabajo bajo presión* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 65%.

La competencia de *empuje* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 67%.

La competencia de *trabajo en equipo* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 61%.

La competencia de *generación del conocimiento* obtuvo un nivel de dominio reportado por los gerentes de 64%.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por competencia, analizando sus diez reactivos correspondientes, con el fin de identificar procesos de mejora en indicadores clave.

* *Tratamiento estadístico*: Para calcular el Nivel de desempeño de las competencias por cada reactivo.

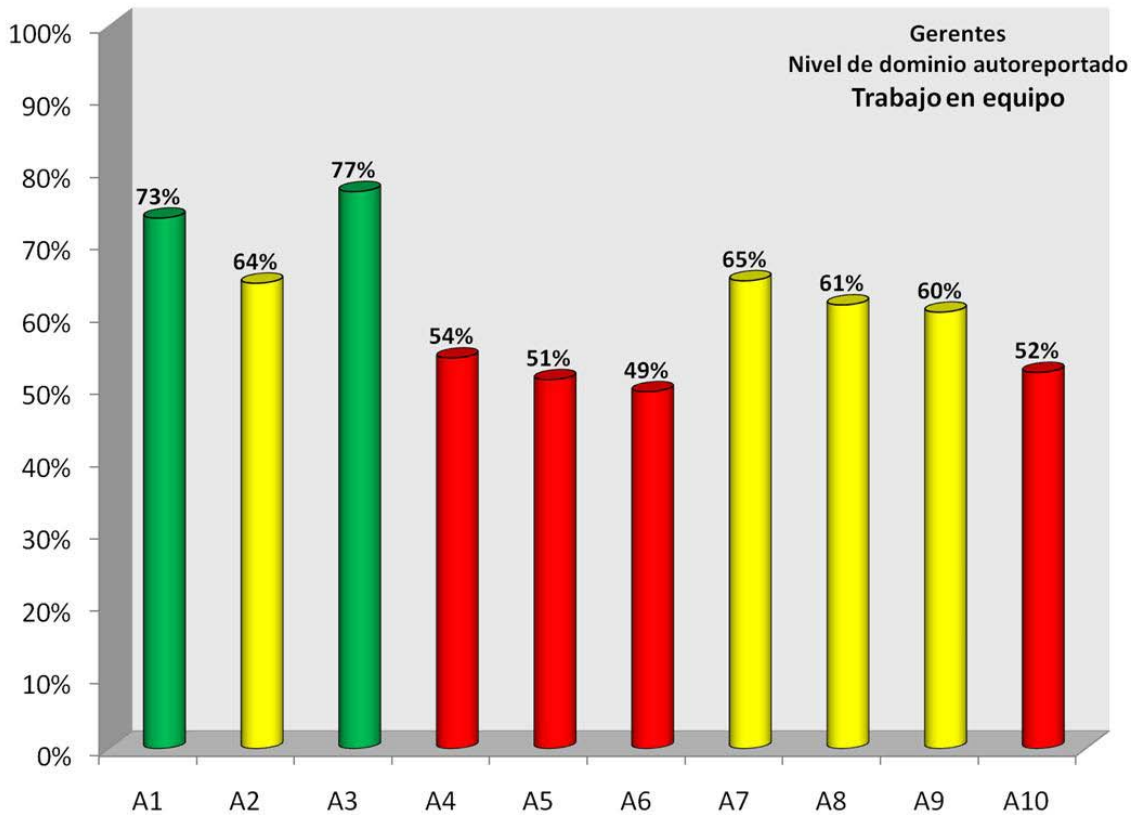
Tomando el criterio de lo que se considera un dominio aceptable o no aceptable (de tres intervalos definidos anteriormente), se procedió a hacer la sumatoria de las respuestas reportadas para cada reactivo haciendo énfasis en aquellas que fueron mejor autoevaluadas o peor autoevaluadas por cada gerente como aparece en la siguiente formulación:

$$\% R_k = \frac{Pr om}{Niv} \quad \text{donde} \quad \% R = \text{Porcentaje de reactivo de cada competencia}$$
$$Pr om = \frac{\sum R_k}{\text{Total de gerentes medios}}$$
$$Niv = \text{Nivel de normalización}$$
$$= 6 - 3$$
$$= 3$$
$$\text{Total de gerentes medios} = 100$$
$$R_k = \text{Re activo}_k$$

Este mismo tratamiento se realizó para cada una de las 17 competencias.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, analizando los diez reactivos correspondientes a cada una, con el fin de identificar procesos de mejora en indicadores clave.

Resultados Competencia Trabajo en Equipo



Gráfica 6A. Nivel de desempeño de la competencia de Trabajo en Equipo

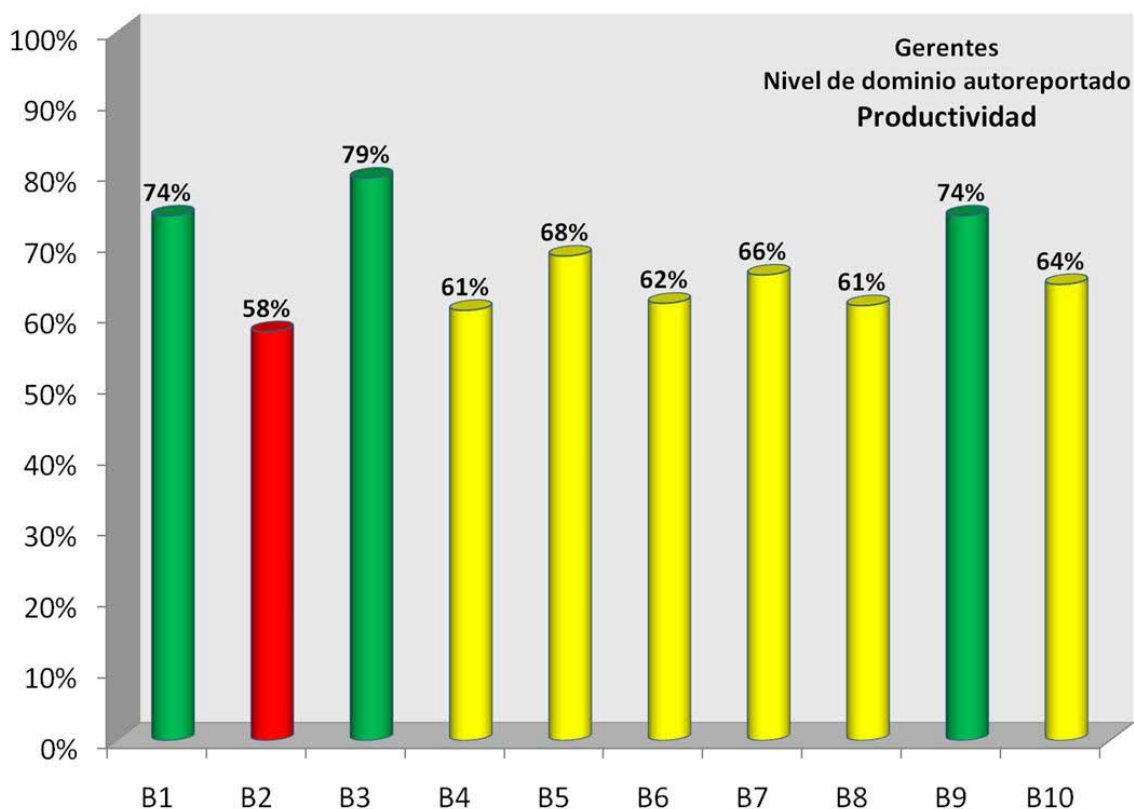
Trabajo en equipo	
A1	Comparto metas comunes con mi equipo de trabajo
A2	Me gusta más trabajar en equipo por los resultados que se obtienen que individualmente
A3	Me agrada colaborar con otros para alcanzar las metas
A4	Conozco una diversidad de formas de facilitar el cumplimiento de actividades en mi equipo
A5	Conozco una diversidad de formas de ayudar a construir relaciones fuertes y cohesión entre los miembros del equipo
A6	Conozco las diferentes etapas de desarrollo de equipo experimentadas por la mayoría de los mismos
A7	Participo activamente en la definición de objetivos del equipo
A8	Aliento a los miembros del equipo a volverse tan comprometidos con el éxito del mismo como con su éxito personal
A9	Ayudo a los miembros del equipo a que se comprometan con la visión y metas del mismo
A10	Diagnostico y capitalizo las competencias clave del equipo

- En *trabajo en equipo*, el reactivo con mayor dominio (77%) entre gerentes es el agrado de colaborar con otros para alcanzar las metas.
- El reactivo con menor dominio (49%) entre gerentes es el conocimiento de las etapas de desarrollo de interacción entre los equipos.

Sobre la competencia de *trabajo en equipo* se observa que únicamente dos reactivos aparecen con un nivel de dominio aceptable. *Me agrada colaborar con otros para alcanzar las metas* (77%) y *comparto metas comunes con mi equipo de trabajo* (73%). Hay cuatro reactivos con una puntuación por debajo de lo esperado: *Conozco las diferentes etapas de desarrollo de equipo experimentadas por la mayoría de los mismos* (49%), *Conozco una diversidad de formas de ayudar a construir relaciones fuertes y cohesión entre los miembros del equipo* (51%), *Diagnosticó y capitalizó las competencias clave del equipo* (52%), *Conozco una diversidad de formas de facilitar el cumplimiento de actividades en mi equipo* (54%).

En un nivel intermedio con la posibilidad de mejorar se encuentran cuatro reactivos: *Ayudo a los miembros del equipo a que se comprometan con la visión y metas del mismo* (60%), *Aliento a los miembros del equipo a volverse tan comprometidos con el éxito del mismo como con su éxito personal* (61%), *Me gusta más trabajar en equipo por los resultados que se obtienen que individualmente* (64%), *Participo activamente en la definición de objetivos del equipo* (65%).

Resultados de la Competencia Productividad



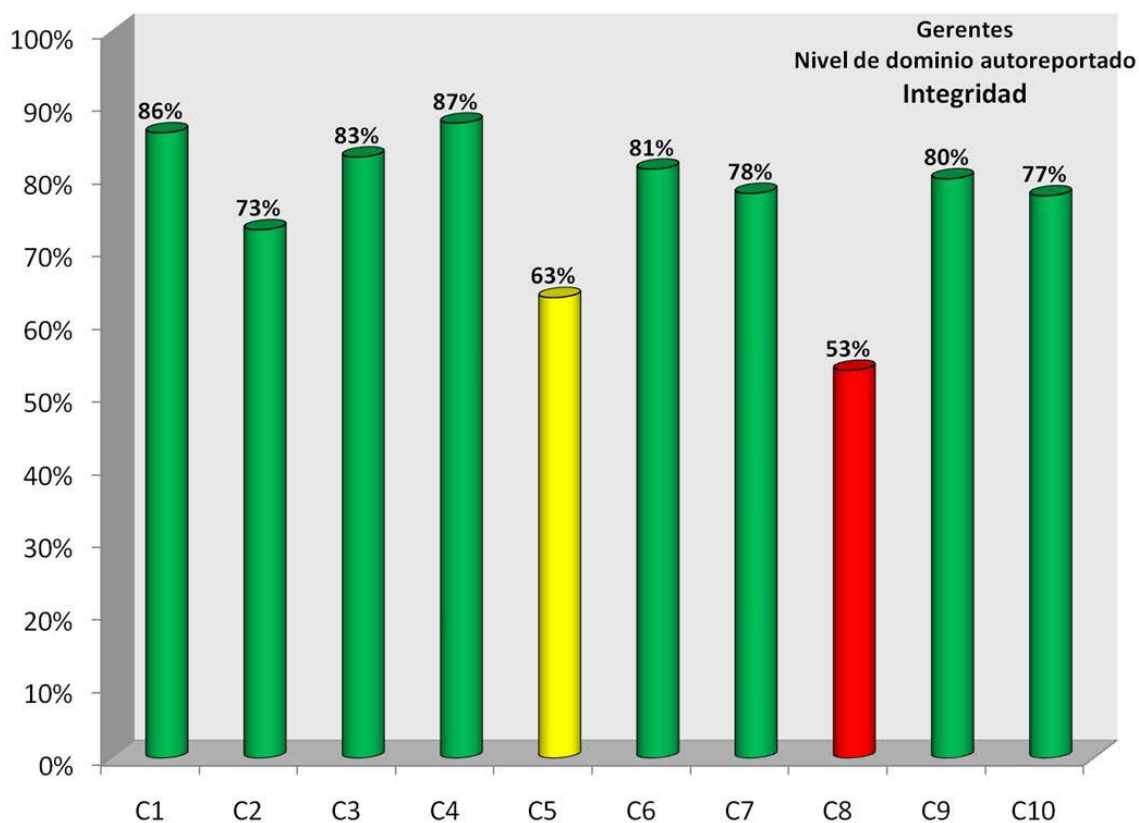
Gráfica 6B. Nivel de desempeño de la competencia de productividad.

	Productividad
B1	Me fijo estándares altos de desempeño independientemente de lo que me solicitan
B2	Obtengo resultados que exceden las expectativas planteadas por la organización
B3	Me comprometo profundamente con la visión de la empresa
B4	Me gusta llevar a cabo acciones de mejora continua que impactan en mis resultados
B5	Soy claro y consistente con lo que deseo lograr
B6	Excedo las metas establecidas para el desempeño de mi trabajo
B7	Logro los fines esperados utilizando los mejores medios posibles
B8	Obtengo mayores logros utilizando menores recursos
B9	Tengo la capacidad para satisfacer las demandas propuestas para mi puesto de trabajo
B10	Sobresalgo en el desempeño de mi puesto

- En *productividad*, el reactivo con mayor dominio (79%) es me comprometo profundamente con la visión de la empresa.
- El reactivo con menor dominio (58%) es obtengo resultados que exceden las expectativas planteadas por la organización.

En la competencia de *productividad* tres reactivos tuvieron un dominio aceptable, siendo la más alta *Me comprometo profundamente con la visión de la empresa* (79%), y con igual porcentaje de dominio autoreportado por los gerentes se encuentran *Me fijo estándares altos de desempeño independientemente de lo que me solicitan* y *Tengo la capacidad para satisfacer las demandas propuestas para mi puesto de trabajo*, ambas con un 74%. En un nivel intermedio con la posibilidad de mejorar se encuentran los reactivos *Soy claro y consistente con lo que deseo lograr* (68%), *Logro los fines esperados utilizando los mejores medios posibles* (66%), *Sobresalgo en el desempeño de mi puesto* (64%), *Excedo las metas establecidas para el desempeño de mi trabajo* (62%), y con igual porcentaje de dominio *Me gusta llevar a cabo acciones de mejora continua que impactan en mis resultados*, y *Obtengo mayores logros utilizando menores recursos*, ambos con 61%. El reactivo con menor porcentaje es: *Obtengo resultados que exceden las expectativas planteadas por la organización* (58%).

Resultados de Competencia Integridad



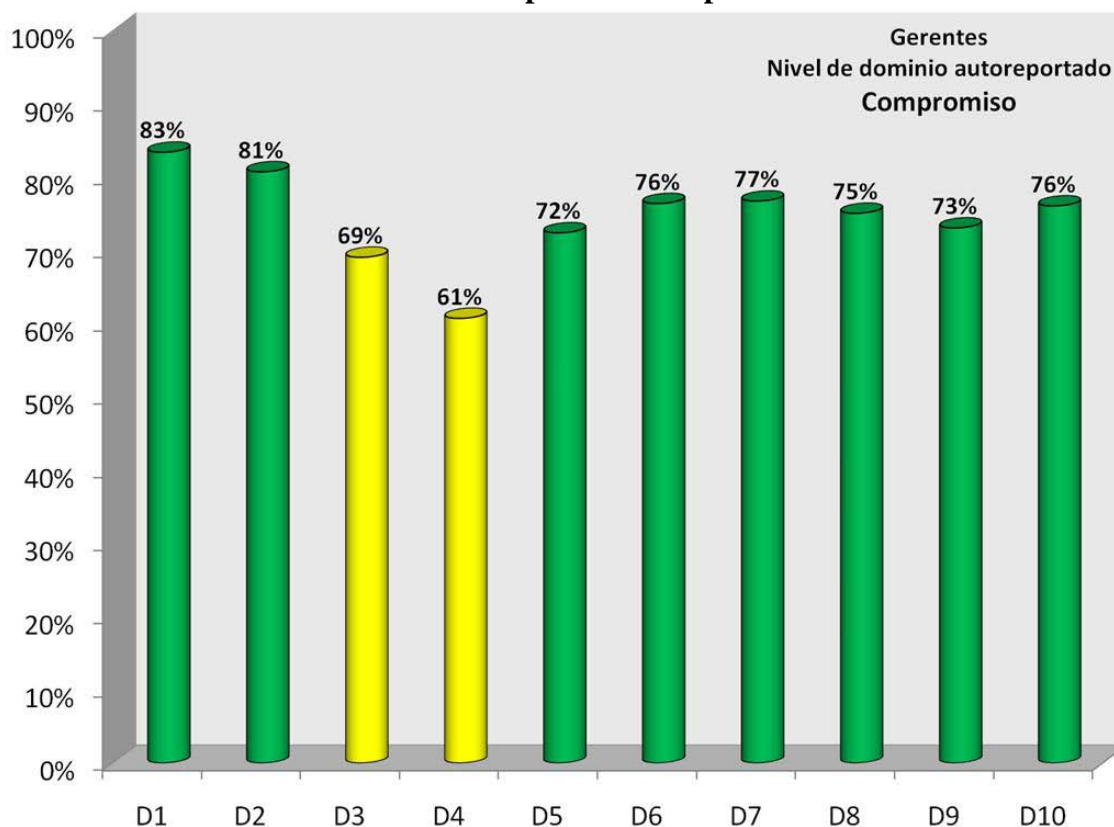
Gráfica 6C. Nivel de desempeño de la competencia de integridad

	Integridad
C1	Me gusta actuar de forma congruente con mis valores
C2	Los demás pueden esperar que mi comportamiento sea justo
C3	Los demás pueden confiar en mí y saben que respetaré las confidencias que me hagan
C4	Se puede contar conmigo para decir la verdad
C5	Proporciono mi punto de vista abiertamente contribuyendo de manera positiva
C6	Si prometo hacer algo, se puede contar con que cumpliré mi promesa
C7	Si el logro de un objetivo fue resultado del trabajo de varios lo reconozco públicamente
C8	Doy crédito por su participación a quienes contribuyeron al logro de un resultado
C9	Soy claro y honesto acerca de lo que deseo lograr
C10	Me aseguro de que la información con la que contribuyo sea verídica y confiable

- En *integridad*, el reactivo con mayor dominio (87%) entre gerentes es la capacidad de expresar la verdad.
- El reactivo con menor dominio (53%) entre gerentes, es la capacidad de dar crédito por su participación a quienes contribuyeron al logro de un resultado.

En esta competencia la mayoría de los reactivos obtuvieron un puntaje aceptable, siendo el reactivo con mayor dominio: *Se puede contar conmigo para decir la verdad* con un 87%. En un nivel intermedio con la posibilidad de mejorar se encuentra *Proporciono mi punto de vista abiertamente contribuyendo de manera positiva* con un 63%. El reactivo con menor dominio es *Doy crédito por su participación a quienes contribuyeron al logro de un resultado* (53%).

Resultados de Competencia compromiso



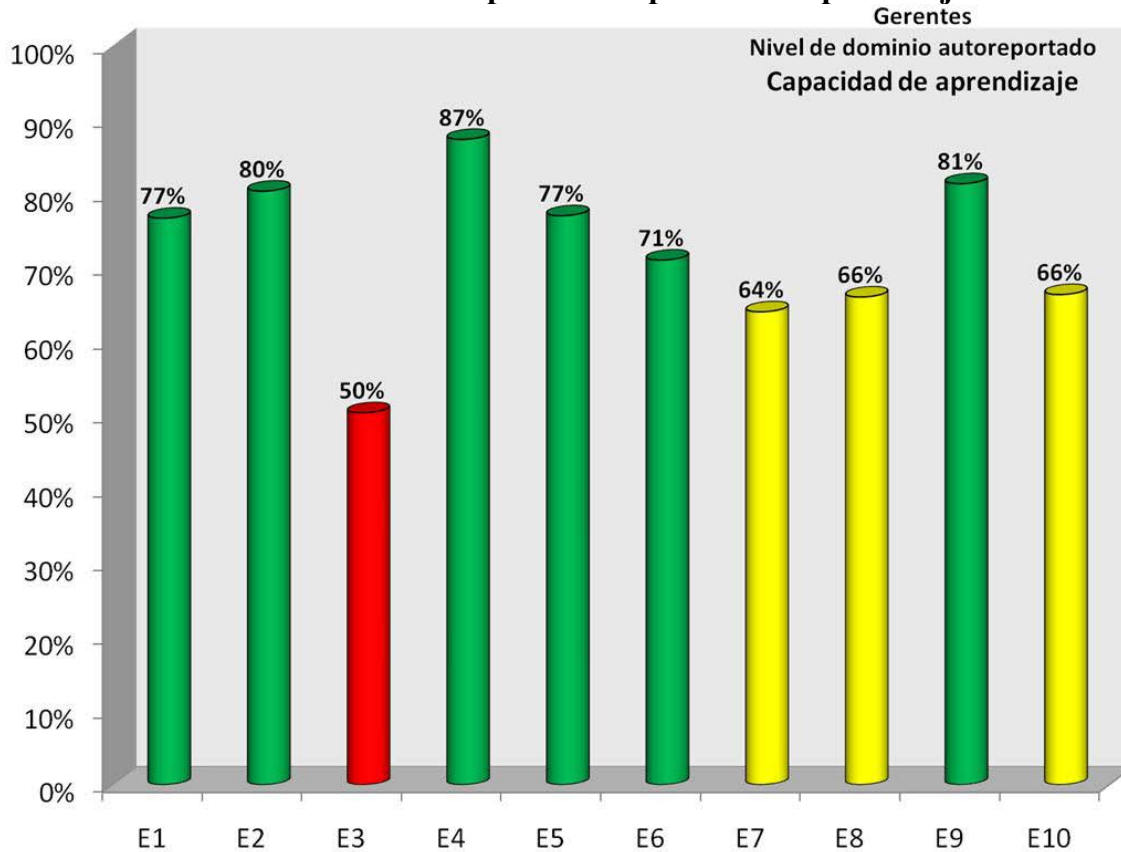
Gráfica 6D. Nivel de desempeño de la competencia de compromiso.

	Compromiso
D1	Estoy dispuesto a hacer más de lo que me corresponde para lograr los objetivos
D2	Busco el éxito de la organización tanto como mi realización profesional
D3	No me doy por vencido aún y cuando existan obstáculos para alcanzar la meta
D4	Me gusta diseñar diferentes alternativas para superar las dificultades
D5	Me hago responsable de ejecutar los planes de acción hasta su fase final
D6	Me identifico plenamente con la misión y visión de la empresa
D7	Tengo claros los objetivos organizacionales así como mi contribución personal al logro de los mismos
D8	Soy capaz de establecer acciones correctivas oportunas para la consecución de las metas
D9	Me involucro personal y profundamente en las acciones acordadas
D10	No me doy por satisfecho sino hasta ver los resultados esperados de mi trabajo

- En *compromiso* el reactivo con mayor dominio (83%) entre gerentes, es la disposición a hacer más de lo que me corresponde para lograr los objetivos.
- El reactivo con menor dominio (61%) entre gerentes, es la capacidad para establecer diferentes alternativas para superar las dificultades

En esta competencia la mayoría de los reactivos obtuvieron un rendimiento aceptable, siendo el reactivo con mayor dominio *Estoy dispuesto a hacer más de lo que me corresponde para lograr los objetivos* con un 83% de dominio. En un nivel intermedio con la posibilidad de mejorar se encuentran *No me doy por vencido aún y cuando existan obstáculos para alcanzar la meta* (69%) y *Me gusta diseñar diferentes alternativas para superar las dificultades* (61%). Para esta competencia no existen reactivos que se encuentren por debajo de lo esperado.

Resultados de Competencia Capacidad de aprendizaje



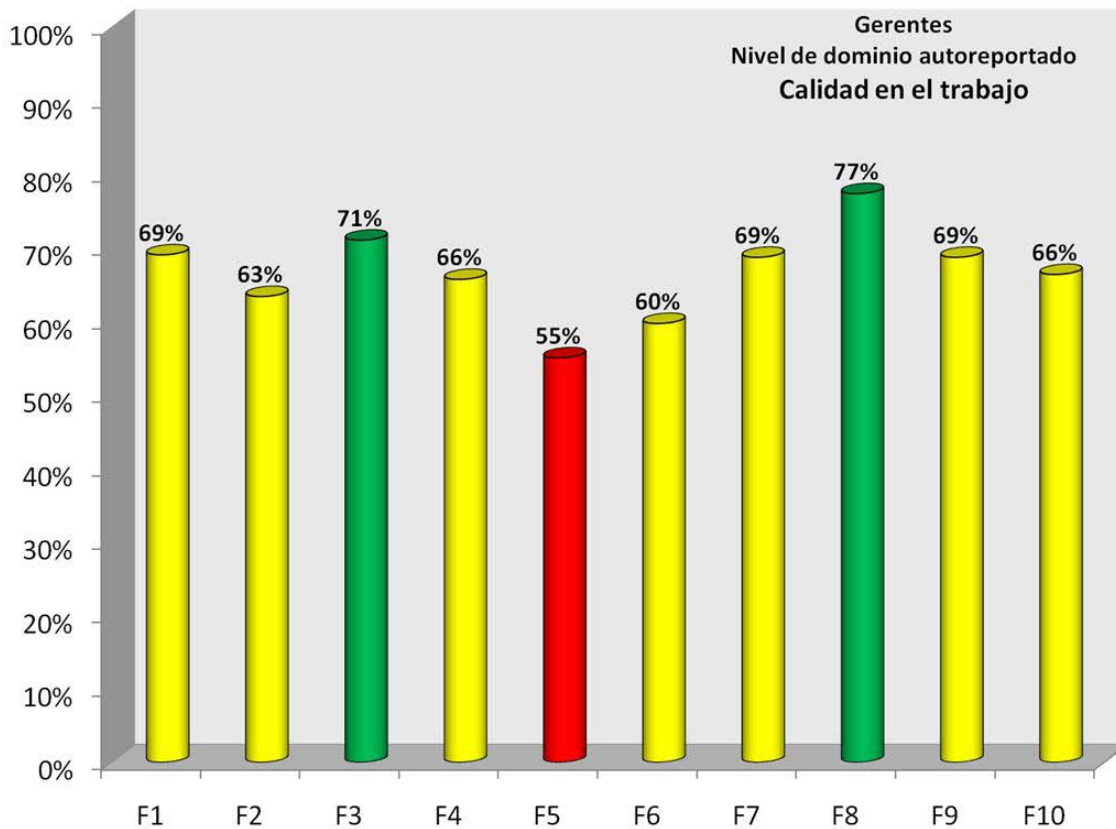
Gráfica 6E. Nivel de desempeño competencia Capacidad de aprendizaje

Capacidad de aprendizaje	
E1	Me gusta aprender nuevas habilidades
E2	Con el fin de mejorar, estoy dispuesto a capacitarme constantemente y a aprender de otros
E3	Para mejorar mi desempeño, solicito información acerca de mis fortalezas y debilidades
E4	Estoy consciente de mis áreas de oportunidad y busco alternativas para superarlas
E5	Estoy abierto a nuevas experiencias y formas de hacer las cosas
E6	Puedo aprender por mí mismo
E7	Busco expertos que me guíen en la solución de problemas
E8	Me gusta compartir mi experiencia y aprender de la de otros
E9	Soy capaz de compartir mi conocimiento en beneficio de la organización
E10	Soy proactivo en ofrecer mi ayuda cuando mi conocimiento hace la diferencia

- En *capacidad para aprender* el reactivo con mayor dominio (87%) entre gerentes, es la conciencia de sus áreas de oportunidad y la búsqueda de alternativas para superarlas.
- El reactivo con menor dominio (50%) entre gerentes, es la capacidad de solicitar retroalimentación con respecto a fortalezas y debilidades personales.

En la competencia de *capacidad de aprendizaje* seis reactivos obtuvieron un dominio aceptable, siendo el más alto *Estoy consciente de mis áreas de oportunidad y busco alternativas para superarlas* con un 87% de dominio. En un nivel intermedio con la posibilidad de mejorar se encuentran *Me gusta compartir mi experiencia y aprender de la de otros* y *Soy proactivo en ofrecer mi ayuda cuando mi conocimiento hace la diferencia*, ambas con un 66%, además de *Busco expertos que me guíen en la solución de problemas* con un 64% de dominio. El reactivo con menor dominio es *Para mejorar mi desempeño, solicito información acerca de mis fortalezas y debilidades*, con un 50%.

Resultados de Competencia Calidad en el trabajo



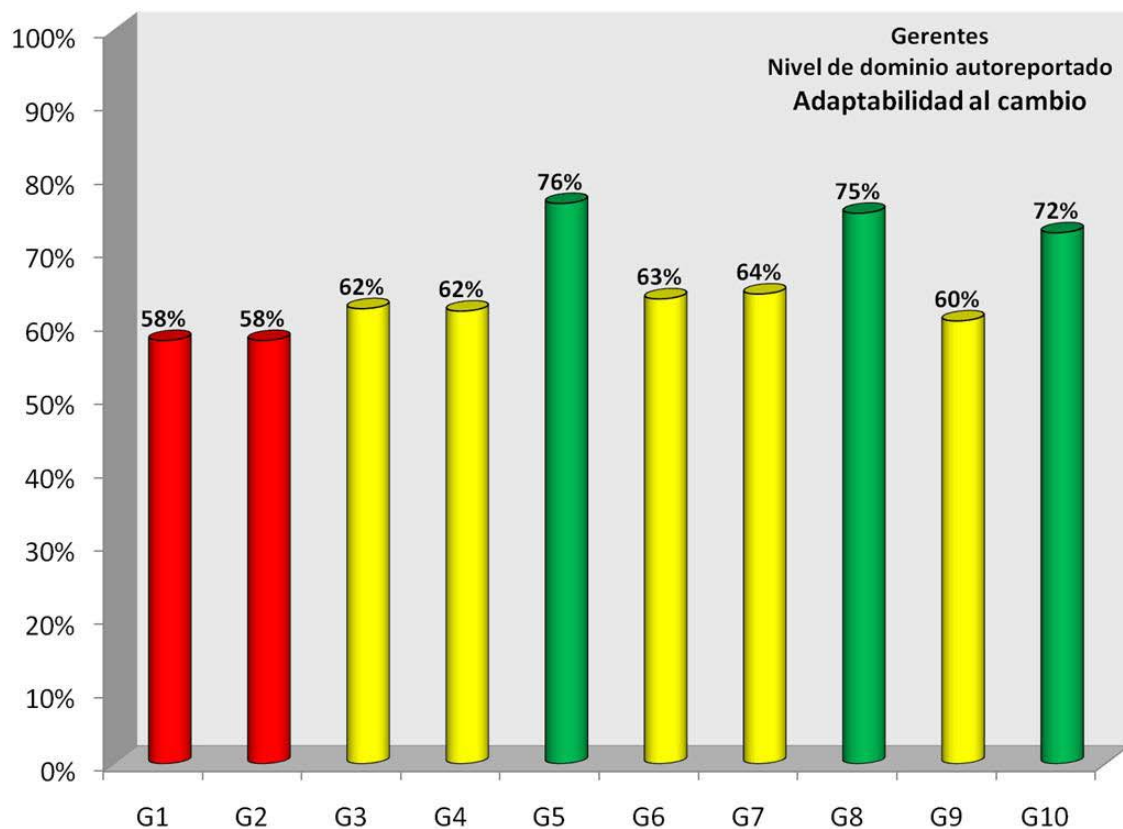
Gráfica 6F. Nivel de desempeño competencia Calidad en el trabajo

Calidad en el trabajo	
F1	Me gusta desarrollar mis actividades de forma impecable desde el principio
F2	Me considero un experto en el área de la que soy responsable
F3	Los demás me consideran una persona competente y capaz de ofrecer soluciones
F4	Ejecuto con precisión las acciones que me corresponden
F5	Desarrollo estrategias de mejora continua en mi área
F6	Se me facilita establecer guías de acción que resuelvan prácticamente los problemas
F7	Soy una persona cuidadosa de los estándares establecidos
F8	Me considero una persona sensata al analizar alternativas de solución
F9	Busco la información necesaria antes de decidir un curso de acción
F10	Analizo y tomo en cuenta diferentes puntos de vista

- En *calidad en el trabajo* el reactivo con mayor dominio (77%) entre gerentes, es el buen juicio en el análisis de alternativas de solución.
- El reactivo con menor dominio (55%) entre gerentes, es la capacidad de desarrollar estrategias para la mejora continua en su área.

Para la competencia *calidad en el trabajo* sólo dos indicadores mostraron un dominio aceptable: *Me considero una persona sensata al analizar alternativas de solución* (77%), y *Los demás me consideran una persona competente y capaz de ofrecer soluciones* (71%). En un nivel intermedio con la posibilidad de mejorar se encuentran los reactivos *Me gusta desarrollar mis actividades de forma impecable desde el principio*, *Soy una persona cuidadosa de los estándares establecidos* y *Busco la información necesaria antes de decidir un curso de acción* (Los tres con 69%). También se encuentran en este mismo nivel los indicadores *Ejecuto con precisión las acciones que me corresponden* (66%), *Analizo y tomo en cuenta diferentes puntos de vista* (66%), *Me considero un experto en el área de la que soy responsable* (63%), y *Se me facilita establecer guías de acción que resuelvan prácticamente los problemas* (60%). El único indicador con un desempeño menor al esperado es *Desarrollo estrategias de mejora continua en mi área* (55%).

Resultados de Competencia Adaptabilidad al cambio



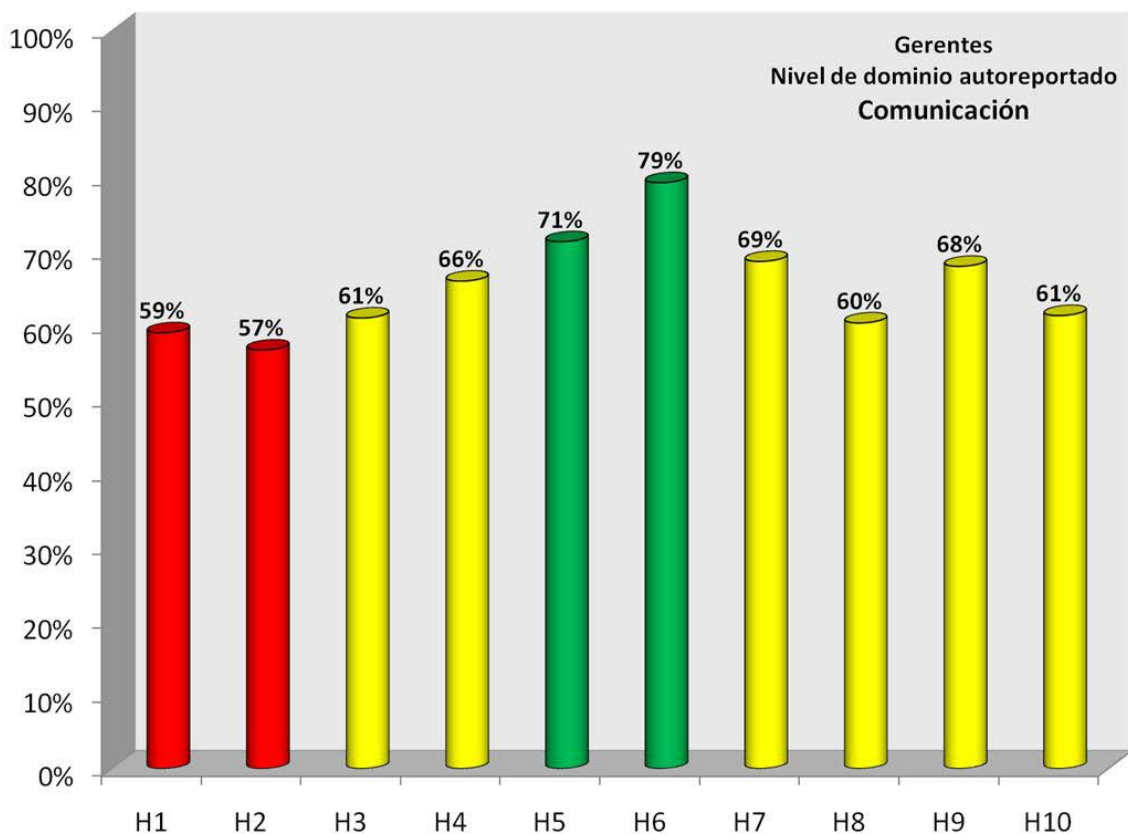
Gráfica 6G. Nivel de desempeño Competencia Adaptabilidad al cambio

	Adaptabilidad al cambio
G1	Estoy atento a los cambios del medio que pueden ofrecer una oportunidad para mi empresa
G2	En situaciones de conflicto soy flexible en mi comportamiento
G3	Acepto con facilidad los cambios
G4	Rediseño con facilidad nuevas estrategias de acuerdo a las oportunidades del medio
G5	Estoy abierto a nuevas experiencias
G6	Me gusta probar procedimientos nuevos
G7	Reconozco las fortalezas de una innovación
G8	Manejo adecuadamente el estrés que implica un cambio
G9	Soy un promotor del cambio planeado que tiene como objetivo una mejora real
G10	Creo que el cambio es posible en mí mismo y en la organización

- En *adaptabilidad al cambio* el reactivo con mayor dominio (76%) entre gerentes, es la apertura para nuevas experiencias.
- Los reactivos con menor dominio (58%) entre gerentes, es la sensibilidad en percibir cambios del medio, internos y externos, y la flexibilidad en el comportamiento, la disponibilidad a desarrollar nuevas formas de actuar de acuerdo a las necesidades de la situación.

Para la competencia *Adaptabilidad al cambio*, sólo tres indicadores muestran un porcentaje de dominio aceptable: *Estoy abierto a nuevas experiencias* (76%), *Manejo adecuadamente el estrés que implica un cambio* (75%) y *Creo que el cambio es posible en mí mismo y en la organización* (72%). En un nivel intermedio con posibilidad de mejorar se encuentran los indicadores *Reconozco las fortalezas de una innovación* (64%), *Me gusta probar procedimientos nuevos* (63%), *Acepto con facilidad los cambios* (62%), *Rediseño con facilidad nuevas estrategias de acuerdo a las oportunidades del medio* (62%) y *Soy un promotor del cambio planeado que tiene como objetivo una mejora real* (60%). Los indicadores con el menor porcentaje de dominio son *Estoy atento a los cambios del medio que pueden ofrecer una oportunidad para mi empresa*, y *En situaciones de conflicto soy flexible en mi comportamiento* (ambos con 58%).

Resultados Competencia Comunicación



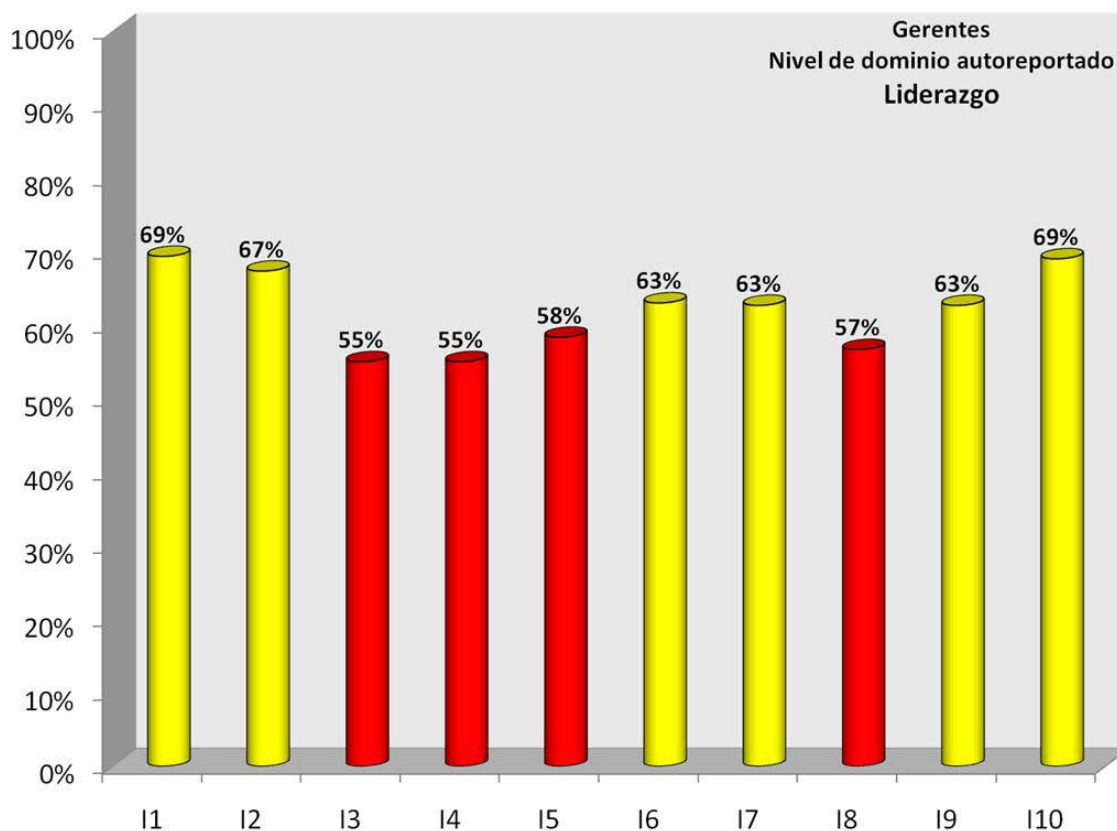
Gráfica 6H. Nivel de desempeño Competencia Comunicación

	Comunicación
H1	Al hablar mi mensaje es comprendido
H2	Expreso correctamente mis expectativas
H3	Me comunico eficientemente en todos los niveles de la organización y fuera de ella
H4	Identifico fácilmente a quien tiene la información clave para solucionar un problema
H5	Me gusta escuchar con atención a las personas
H6	Me hago responsable de lo que digo y cómo lo digo
H7	Cuando tengo dudas pido que se me aclare la información en lugar de adivinar el significado del mensaje
H8	En mis juntas de trabajo me apego al propósito y a la agenda de las reuniones
H9	Cumplo los compromisos acordados en las juntas de trabajo
H10	Soy efectivo al expresar mis ideas por escrito

- En *comunicación* el reactivo con mayor dominio (79%) entre gerentes, es la responsabilidad de lo que dice y cómo lo dice. Capacidad para aceptar su responsabilidad de lo que expresa, en forma y en contenido.
- El reactivo con menor dominio (57%) entre gerentes, es la capacidad de expresar correctamente sus expectativas.

En la competencia de *comunicación* se observa que únicamente dos reactivos obtuvieron un resultado aceptable estos son: *Me gusta escuchar con atención a las personas* con un 71% y *Me hago responsable de lo que digo y cómo lo digo* con un 79%.. Los reactivos con menor dominio son: *Al hablar mi mensaje es comprendido* con un 59% y *Expreso correctamente mis expectativas* con un 57%. Los reactivos que indican un nivel intermedio con posibilidad de mejorar son: *Me comunico eficientemente en todos los niveles de la organización y fuera de ella* con un 61%, *Identifico fácilmente a quien tiene la información clave para solucionar un problema* con 66%, *Cuando tengo dudas pido que se me aclare la información en lugar de adivinar el significado del mensaje* con 69%, *En mis juntas de trabajo me apego al propósito y a la agenda de las reuniones* con 60%, *Cumplo los compromisos acordados en las juntas de trabajo* con 68% y *Soy efectivo al expresar mis ideas por escrito* con 61%.

Resultados Competencia Liderazgo



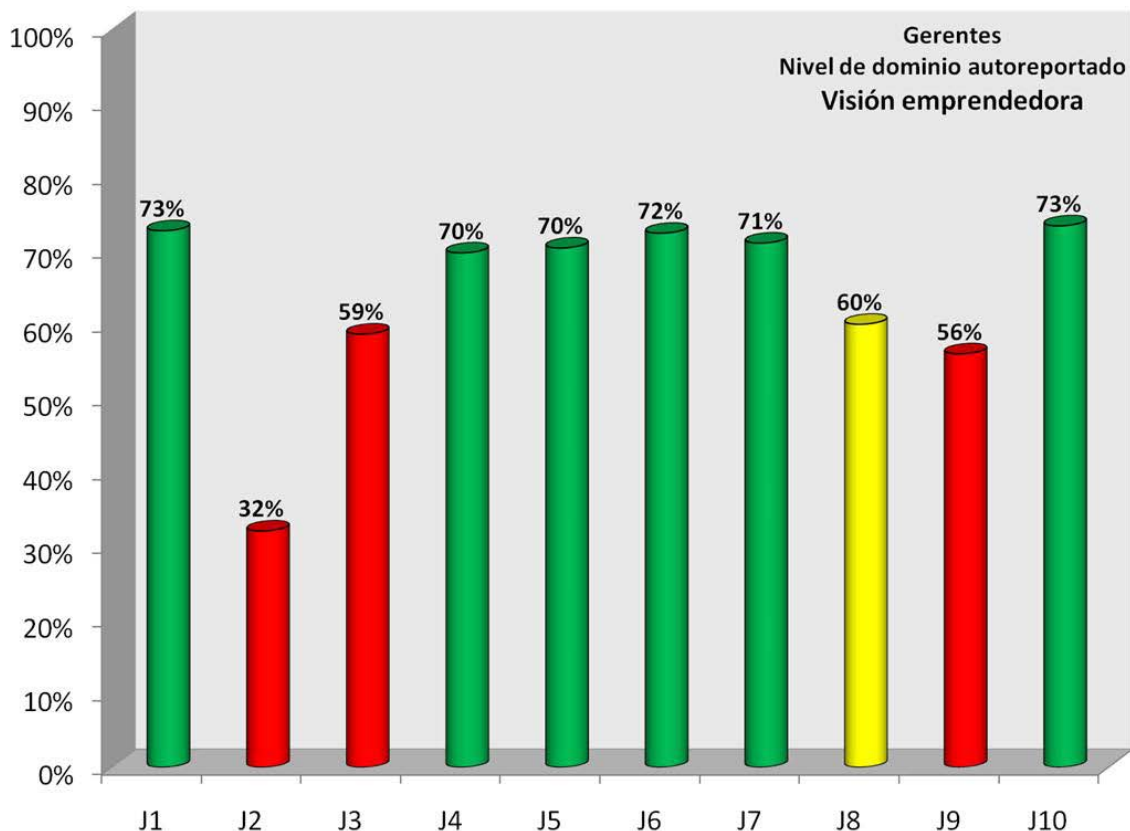
**Gráfica 6I. Nivel de desempeño
Competencia Liderazgo**

	Liderazgo
I1	Sugiero soluciones para resolver problemas o para hacer crecer al equipo
I2	Soy capaz de generar sinergia positiva en el grupo
I3	Sé cómo hacer que las personas se comprometan con la visión de la empresa
I4	Me agrada ayudar a las personas a sentirse competentes en su trabajo al reconocer y celebrar sus éxitos
I5	Proporciono retroalimentación regular y apoyo requerido
I6	Al delegar señalo claramente los resultados que deseo
I7	Tengo credibilidad e influencia entre los miembros del equipo
I8	Expreso una visión motivadora de lo que el equipo puede lograr
I9	Establezco metas claras y el compromiso para alcanzarlas
I10	Estoy interesado en el éxito de los demás como en el mío propio

- En *liderazgo* los reactivos con mayor dominio (69%) entre gerentes, son la capacidad para sugerir soluciones en pro de resolver problemas o para hacer crecer a su equipo, así como la capacidad de interesarse tanto en el éxito de los demás como en el suyo.
- Los reactivos con menor dominio (55%) entre gerentes, son el conocimiento sobre cómo comprometer a los demás con la visión de la empresa y ayudar a las personas a sentirse competentes en su trabajo reconociendo y celebrando sus éxitos.

En la competencia de *liderazgo* se puede observar que no existe ningún reactivo con porcentaje de dominio aceptable. Los reactivos con un porcentaje de dominio por debajo de lo esperado son: *Sé cómo hacer que las personas se comprometan con la visión de la empresa* con un 55 %, *Me agrada ayudar a las personas a sentirse competentes en su trabajo al reconocer y celebrar sus éxitos* con el mismo porcentaje, *Proporciono retroalimentación regular y apoyo requerido* con 58%, *Expreso una visión motivadora de lo que el equipo puede lograr* con 57%. Con un nivel intermedio de dominio con posibilidad de mejorar son: *Sugiero soluciones para resolver problemas o para hacer crecer al equipo* con 69%, *Creo energía positiva en los demás y genero sinergia en el grupo* 67%, *Al delegar señalo claramente los resultados que deseo* con 63%, *Tengo credibilidad e influencia entre los miembros del equipo* con 63%, *Establezco metas claras y el compromiso para alcanzarlas* 63%, *Estoy interesado en el éxito de los demás como en el mío propio* 69%.

Resultados Competencia Visión emprendedora



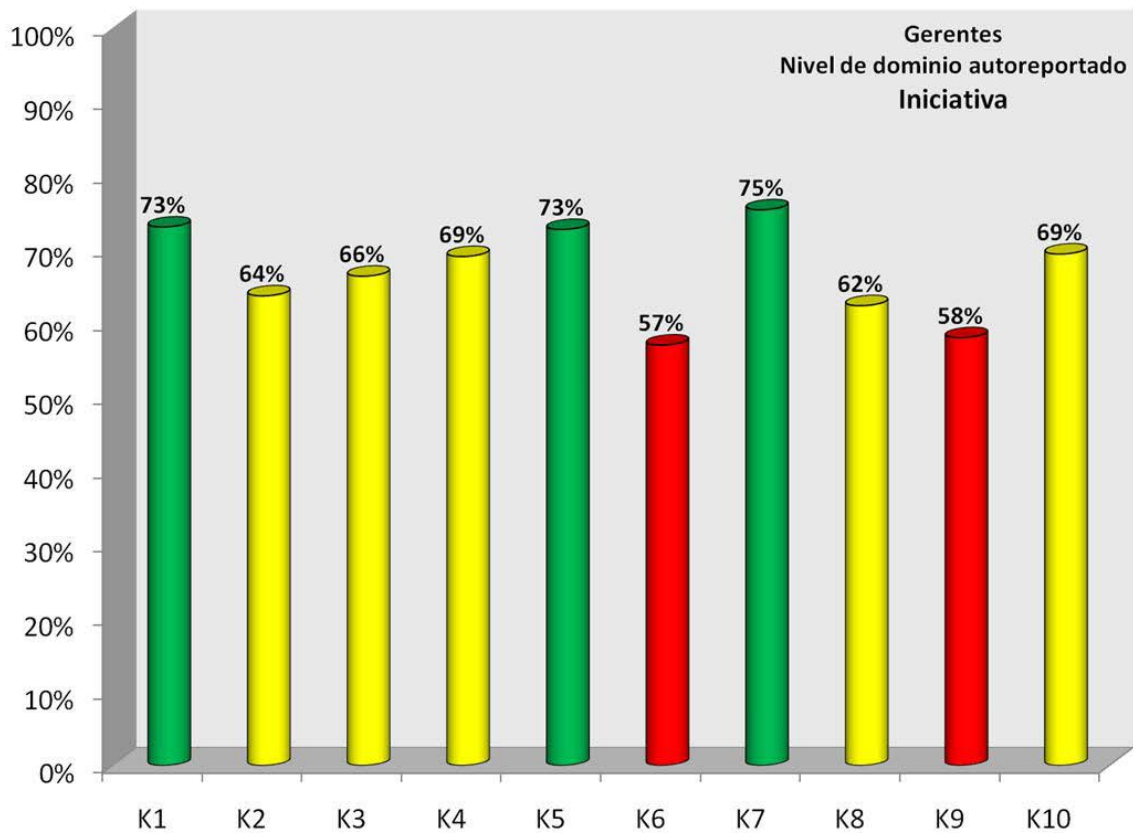
Gráfica 6J. Nivel de desempeño Competencia Visión emprendedora

Visión emprendedora	
J1	Soy una persona con iniciativa
J2	Soy un experto en los negocios
J3	Busco enfocarme en la creación de nuevos procesos que aumenten la productividad
J4	Sé cómo crear las condiciones para el cambio positivo
J5	Me gusta aprovechar las oportunidades que el medio me brinda
J6	Actúo para cambiar al mundo y la organización a mejor
J7	Aprovecho las oportunidades de innovación
J8	Optimizo el uso de los recursos
J9	Afronto los riesgos necesarios en la creación de oportunidades de negocio
J10	Soy tenaz y persistente para lograr mis objetivos

- En *visión emprendedora* los reactivos con mayor dominio (73%) entre gerentes, son ser personas con iniciativa y la tenacidad y persistencia para lograr sus objetivos.
- El reactivo con menor dominio (32%) entre gerentes, es la experiencia en los negocios

En los resultados de la competencia de *Visión emprendedora* se pueden observar que la mayoría de los reactivos tuvieron un dominio aceptable. Los puntajes más altos con un 73% lo obtuvieron los reactivos *Soy una persona con iniciativa* y *Soy tenaz y persistente para lograr mis objetivos*. Con un 72% *Actúo para cambiar al mundo y la organización a mejor*, *Aprovecho las oportunidades de innovación* con un 71%, *Sé cómo crear las condiciones para el cambio positivo* y *Me gusta aprovechar las oportunidades que el medio me brinda* ambos reactivos con un 70%. Los reactivos con un porcentaje de dominio por debajo de lo esperado son: *Busco enfocarme en la creación de nuevos procesos que aumenten la productividad* con 59%, *Afronto los riesgos necesarios en la creación de oportunidades de negocio* con 56% y *Soy un experto en los negocios* con un 32%. Con un nivel intermedio de dominio con posibilidad de mejorar se encuentra el reactivo *Optimizo el uso de los recursos* con un 56%.

Resultados de Competencia Iniciativa



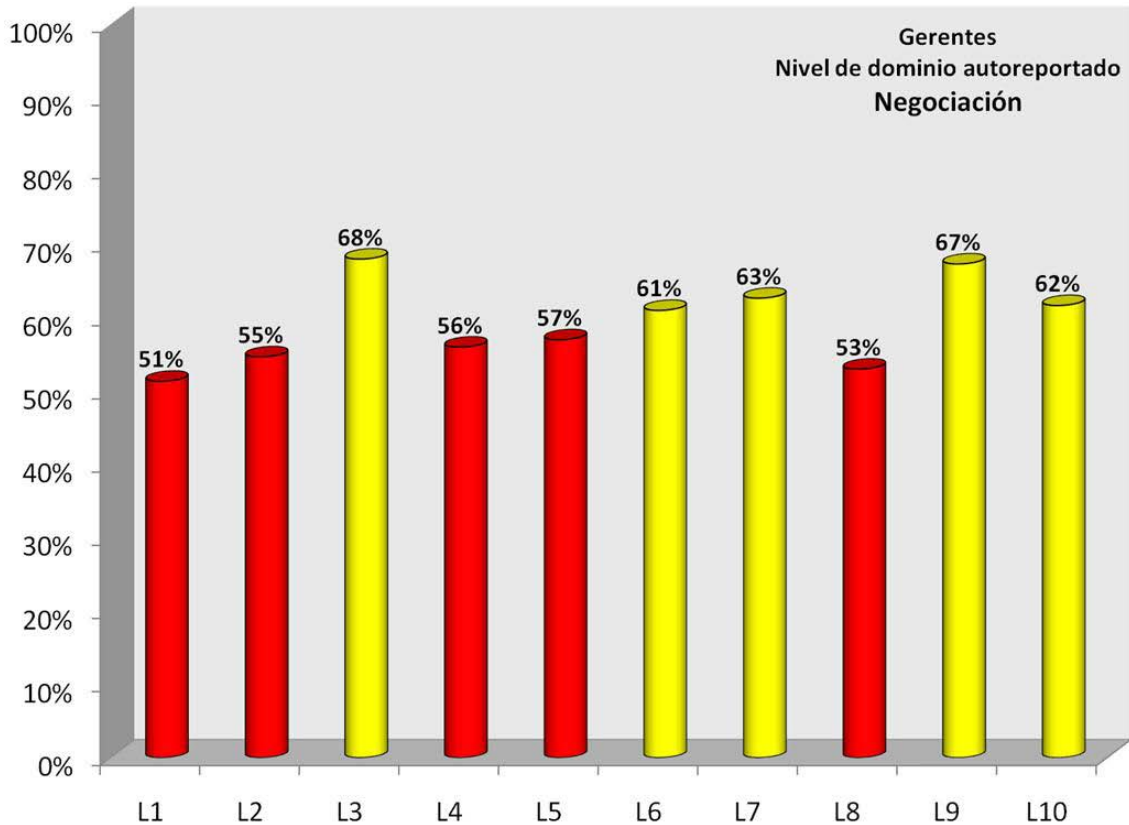
Gráfica 6K. Nivel de desempeño Competencia Iniciativa

	Iniciativa
K1	Me gusta ver las dificultades como retos
K2	Para mí no existe tal cosa como un problema que no tenga solución
K3	Puedo cambiar cualquier cosa en mi vida con trabajo duro, persistencia y habilidad
K4	Planeo el futuro y genero los pasos para cumplir las metas que he establecido
K5	Priorizo las tareas que tengo que hacer de acuerdo con su importancia y urgencia
K6	Continuamente encuentro formas de utilizar mi tiempo con más eficacia
K7	Busco soluciones diversas a los problemas que enfrento
K8	Me anticipo a las necesidades de la organización y proporciono soluciones a las mismas
K9	Soy autodirigido
K10	Tomo la iniciativa poniendo en práctica las soluciones propuestas

- En *iniciativa* ó *proactividad* el reactivo con mayor dominio (75%) entre gerentes, es la capacidad de buscar soluciones diversas a los problemas que enfrentan.
- El reactivo con menor dominio (57%) entre gerentes, es la capacidad de encontrar formas de utilizar su tiempo con más eficacia.

En la competencia de *Iniciativa* se observan tres reactivos con un dominio aceptable estos son: *Me gusta ver las dificultades como retos* con un 73%, *Priorizo las tareas que tengo que hacer de acuerdo con su importancia y urgencia* con 73% y *Busco soluciones diversas a los problemas que enfrento* con un 75%. Con un nivel intermedio de dominio con posibilidad de mejorar se encuentra *Para mí no existe tal cosa como un problema que no tenga solución* con 64%, *Puedo cambiar cualquier cosa en mi vida con trabajo duro, persistencia y habilidad* con 66%, *Planeo el futuro y genero los pasos para cumplir las metas que he establecido* 64%, *Me anticipo a las necesidades de la organización y proporciono soluciones a las mismas* con un 62%, *Tomo la iniciativa poniendo en práctica las soluciones propuestas* con un 69% . Los reactivos con un porcentaje de dominio por debajo de lo esperado son: *Continuamente encuentro formas de utilizar mi tiempo con más eficacia* con 57% y *Soy autodirigido* con 59%.

Resultados de Competencia Negociación



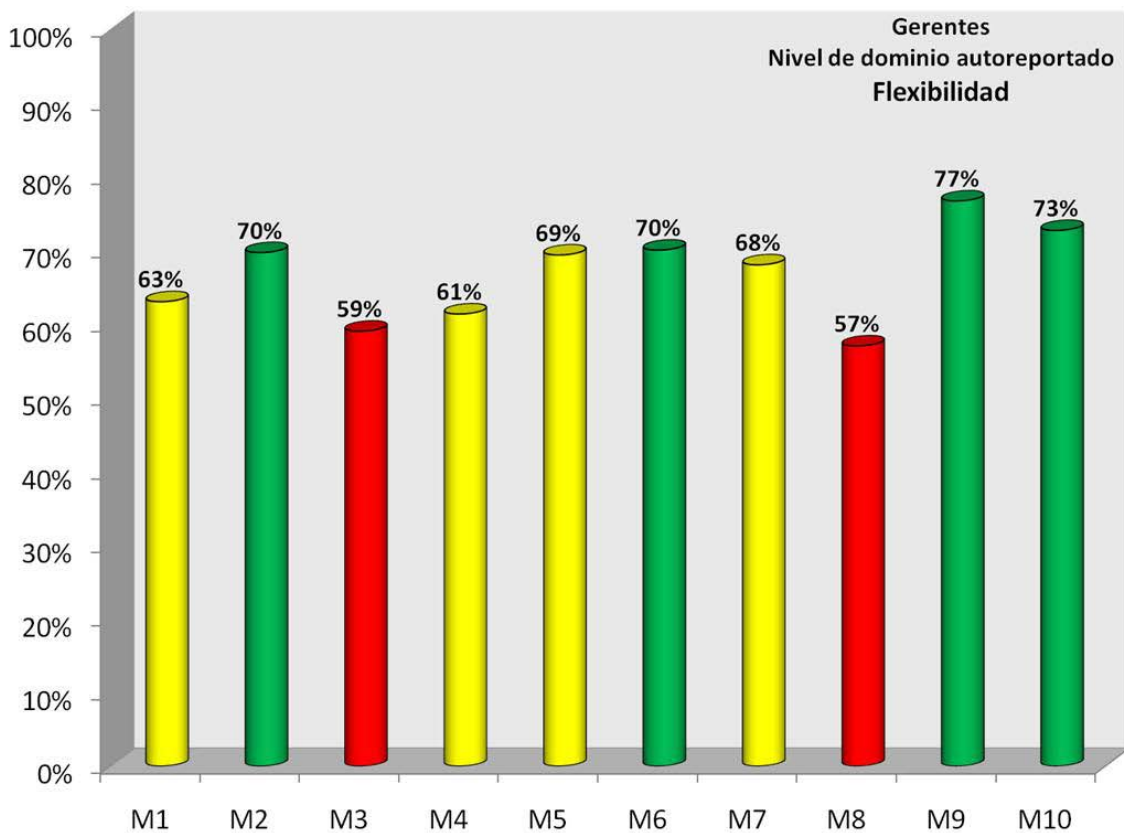
Gráfica 6L. Nivel de desempeño Competencia Negociación

Negociación	
L1	Investigo a la otra parte antes de celebrar una negociación
L2	Recabo información antes de idear mi estrategia de negociación
L3	Cuando negocio me gusta tener claro los principales objetivos de la negociación
L4	Elijo tácticas de negociación adecuadas a mis objetivos
L5	Mis estrategias de negociación me ayudan a alcanzar mis objetivos principales
L6	Busco que una negociación sea una oportunidad para que ambas partes se beneficien
L7	Considero más importante la colaboración que la competencia para enfrentar una negociación
L8	Establezco como prioridad en mis negociaciones fomentar relaciones a largo plazo.
L9	Creo un ambiente de respeto y confianza antes de negociar
L10	Analizo múltiples opciones de solución antes de decidir

- En *negociación* el reactivo con mayor dominio (68%) entre gerentes, es la capacidad de tener claros los principales objetivos de la negociación.
- El reactivo con menor dominio (51%) entre gerentes, es la capacidad de investigar a mi contraparte para conocerlo y negociar mejor.

En la competencia de *negociación* se puede observar que ningún reactivo obtuvo un porcentaje aceptable de dominio. Los cinco reactivos con un nivel intermedio de dominio con posibilidad de mejorar son: *Cuando negocio me gusta tener claro los principales objetivos de la negociación* con un 68%, *Busco que una negociación sea una oportunidad para que ambas partes se beneficien* con un 61%, *Considero más importante la colaboración que la competencia para enfrentar una negociación* con un 63%, *Creo un ambiente de respeto y confianza antes de negociar* con un 67% y *Analizo múltiples opciones de solución antes de decidir* con un 62%. Los cinco reactivos con un dominio por debajo de lo esperado son: *Investigo a la otra parte antes de celebrar una negociación* con un 51%, *Recabo información antes de idear mi estrategia de negociación* con un 55%, *Elijo tácticas de negociación adecuadas a mis objetivos* con un 56%, *Mis estrategias de negociación me ayudan a alcanzar mis objetivos principales* con un 57% y *Establezco como prioridad en mis negociaciones fomentar relaciones a largo plazo* con un 53%.

Resultados de Competencia Flexibilidad



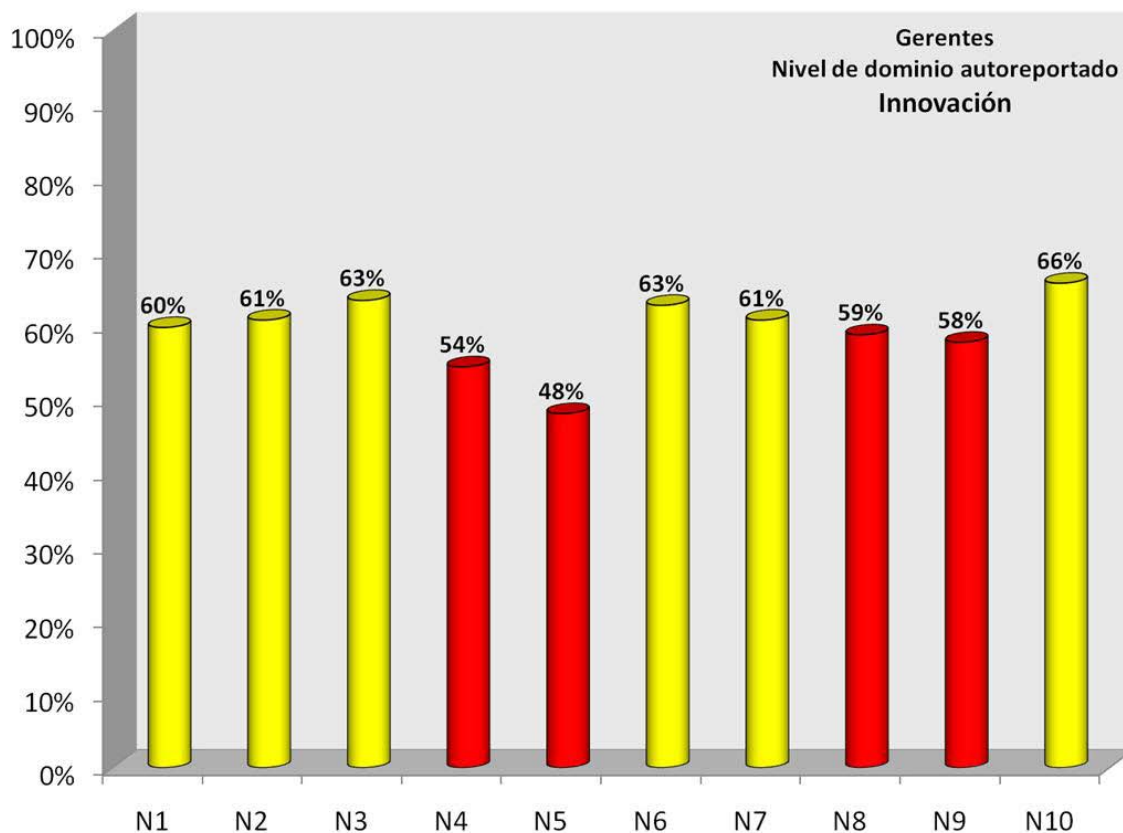
Gráfica 6M. Nivel de desempeño Competencia Flexibilidad

	Flexibilidad
M1	Soy capaz de modificar mi comportamiento para obtener mejores resultados
M2	Estoy abierto al cambio y a establecer nuevos patrones de acción
M3	Me gusta actuar de diversas maneras de acuerdo con el contexto que enfrente
M4	Soy tolerante con diferentes puntos de vista
M5	Me puedo relacionar con todo tipo de personas
M6	Puedo adaptarme a situaciones diferentes de manera exitosa
M7	Tiendo a aceptar el cambio como una constante en la vida
M8	Puedo cambiar de opinión al escuchar otros puntos de vista
M9	Estoy consciente que siempre existen formas diferentes de hacer algo
M10	Estoy abierto a la diversidad cultural

- En *flexibilidad* el reactivo con mayor dominio (77%) entre gerentes, es la conciencia de que existen diferentes formas de ejecutar las tareas.
- El reactivo con menor dominio (57%) entre gerentes, es la capacidad de cambiar de opinión al escuchar otros puntos de vista.

En la competencia de *flexibilidad* se observan cuatro reactivos con un dominio aceptable estos son: *Estoy consciente que siempre existen formas diferentes de hacer algo* con un 77%, *Me gusta experimentar la diversidad de opiniones, culturas, formas de ser y hacer en mi organización* con un 73% y *Estoy abierto al cambio y a establecer nuevos patrones de acción* y *Puedo adaptarme a situaciones diferentes de manera exitosa* ambos con un 70%. Se encuentran también cuatro reactivos con un dominio intermedio con posibilidades de mejorar: *Me puedo relacionar con todo tipo de personas* con un 69%, *Tiendo a aceptar el cambio como una constante en la vida* con un 68%, *Soy capaz de modificar mi comportamiento para obtener mejores resultados* con un 63% y *Soy tolerante con diferentes puntos de vista* con un 61%. Con un dominio por debajo de lo esperado se encuentran los reactivos: *Me gusta actuar de diversas maneras de acuerdo con el contexto que enfrente* con 59% y *Puedo cambiar de opinión al escuchar otros puntos de vista* con 57%.

Resultados de Competencia Innovación



Gráfica 6N. Nivel de desempeño Competencia Innovación

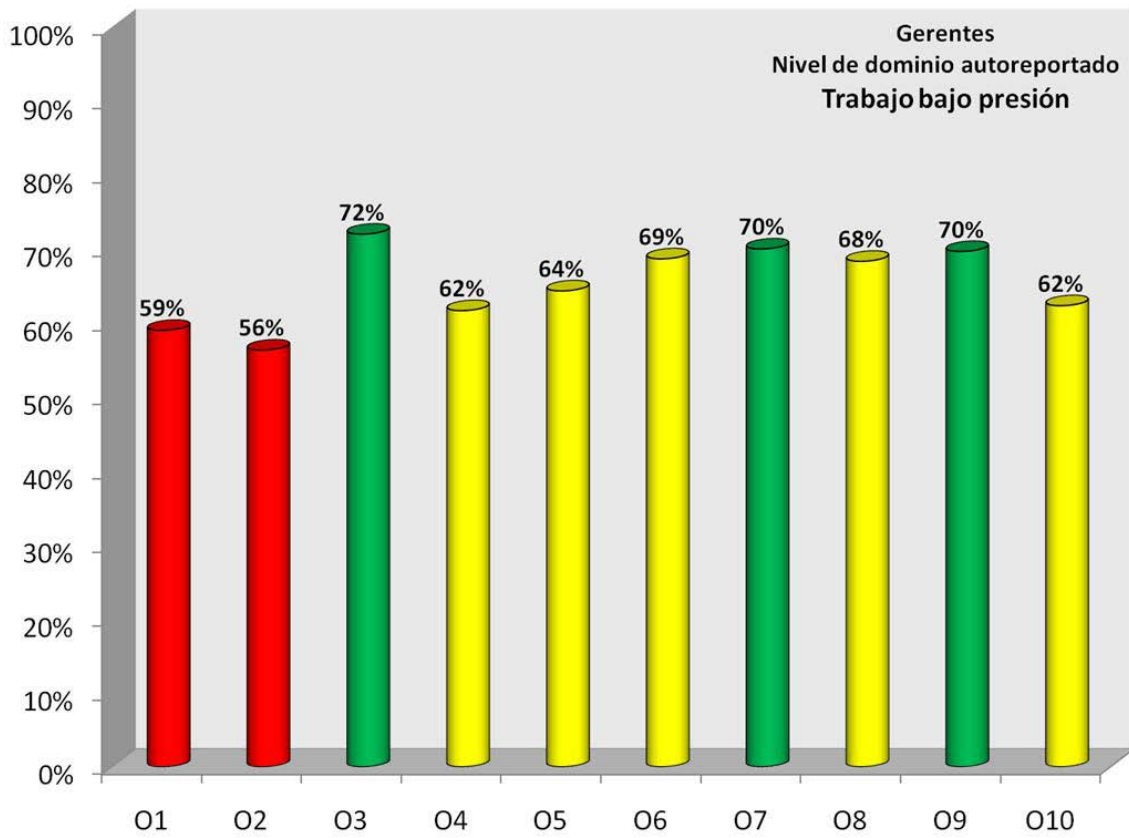
	Innovación
N1	Me gusta probar nuevas ideas y métodos para los problemas que enfrento
N2	Demuestro originalidad
N3	Hago contribuciones importantes hacia una nueva solución
N4	La creatividad es una de mis fortalezas
N5	Me doy tiempo de buscar nuevas ideas o proyectos
N6	Genero más de una solución alternativa a un problema, en vez de identificar sólo una solución evidente
N7	Desarrollo soluciones creativas e innovadoras para los problemas
N8	Analizo el problema desde diferentes ángulos buscando soluciones
N9	Aliento la creación de nuevos paradigmas en la búsqueda de soluciones creativas
N10	Analizo los problemas buscando el aspecto lógico y creativo

- En *innovación* el reactivo con mayor dominio (66%) entre gerentes, es la capacidad de analizar los problemas buscando el aspecto lógico y creativo.
- El reactivo con menor dominio (48%) entre gerentes, es la capacidad de darse tiempo para buscar nuevas ideas o proyectos.

En la competencia de *Innovación* se observa que todos los reactivos se encuentran en un dominio intermedio con posibilidades de mejorar o con un dominio por debajo de lo esperado. Los reactivos con un dominio intermedio son: *Me gusta probar nuevas ideas y métodos para los problemas que enfrento* con un 60%, *Demuestro originalidad y Desarrollo soluciones creativas e innovadoras para los problemas* ambos reactivos con un 61%, *Hago contribuciones importantes hacia una nueva solución* y *Genero más de una solución alternativa a un problema, en vez de identificar sólo una solución evidente* ambos reactivos con un 63% y *Analizo los problemas buscando el aspecto lógico y creativo* con un 66%.

Los reactivos con un dominio por debajo de lo esperado son: *Me doy tiempo de buscar nuevas ideas o proyectos* con un 48%, *La creatividad es una de mis fortalezas* con un 54%, *Aliento la creación de nuevos paradigmas en la búsqueda de soluciones creativas* con un 58% y *Analizo el problema desde diferentes ángulos buscando soluciones* con un 59%.

Resultados de Competencia Trabajo bajo presión



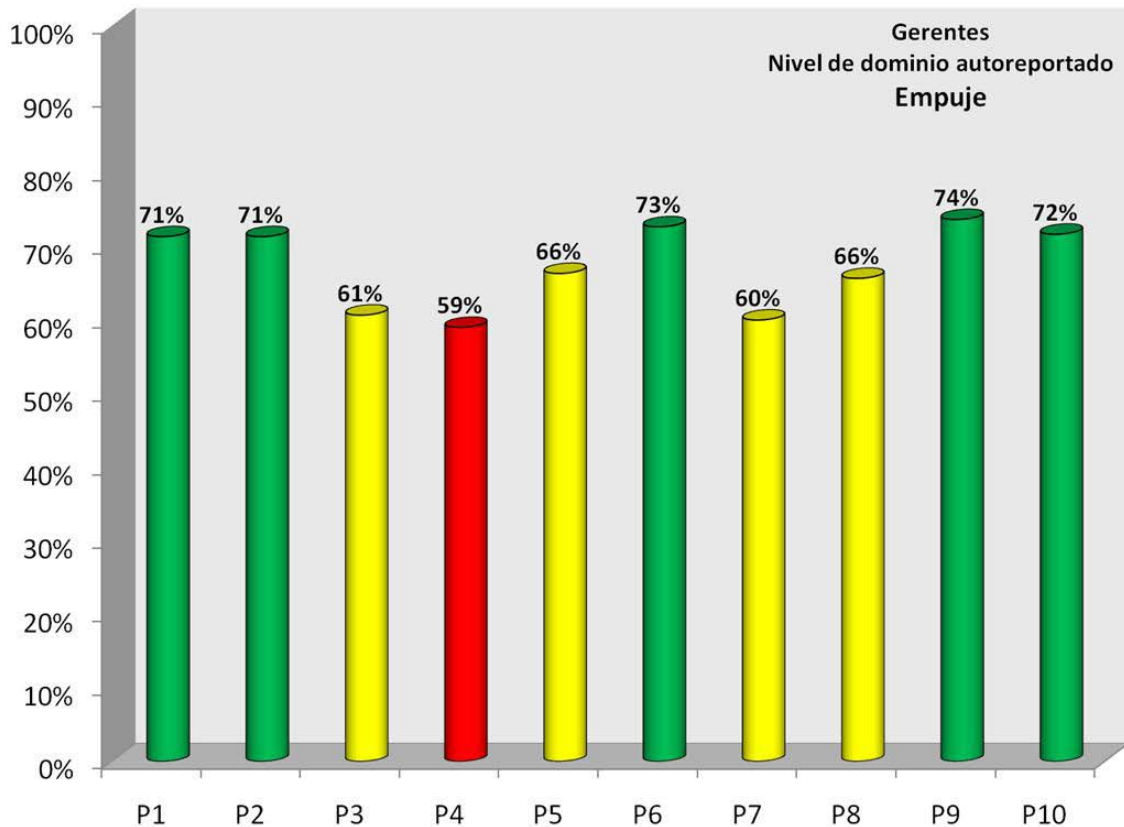
Gráfica 60. Nivel de desempeño Competencia Trabajo bajo presión

Trabajo bajo presión	
O1	Mantengo la calma aún ante situaciones de oposición
O2	Puedo manejar eficientemente una agenda de trabajo saturada
O3	Estoy acostumbrado a dar resultados óptimos en situaciones de alta exigencia
O4	Puedo dar soluciones creativas aún cuando el tiempo es apremiante.
O5	En situaciones de presión me gusta reafirmar mis prioridades para que las cosas menos importantes no me desvíen de las cosas más importantes
O6	Utilizo eficaz y eficientemente los recursos con que cuento para cumplir con las exigencias del trabajo
O7	Soy capaz de controlarme y actuar adecuadamente frente a los retos constantes
O8	Me muevo, pienso y actúo eficientemente aún bajo presión
O9	Mantengo la calidad en mi trabajo aún bajo altas presiones
O10	Soy capaz de manejar mi estrés personal

- En *trabajo bajo presión* el reactivo con mayor dominio (72%) entre gerentes, es la capacidad de generar resultados óptimos en situaciones de alta exigencia.
- El reactivo con menor dominio (56%) entre gerentes, es la capacidad de manejar eficientemente una agenda de trabajo saturada.

En la competencia de *trabajo bajo presión* se observan tres reactivos con un dominio aceptable. Estos son: *Estoy acostumbrado a dar resultados óptimos en situaciones de alta exigencia* con un 72% y *Soy capaz de controlarme y actuar adecuadamente frente a los retos constantes* y *Mantengo la calidad en mi trabajo aún bajo altas presiones* ambos reactivos con un 70%. Los dos reactivos con un dominio por debajo de lo esperado son: *Mantengo la calma aún ante situaciones de oposición* con un 59% y *Puedo manejar eficientemente una agenda de trabajo saturada* con un 56%. Los cinco reactivos con un dominio intermedio con posibilidad de mejorar son: *Utilizo eficaz y eficientemente los recursos con que cuento para cumplir con las exigencias del trabajo* con un 69%, *Me muevo, pienso y actúo eficientemente aún bajo presión* con un 68%, *En situaciones de presión me gusta reafirmar mis prioridades para que las cosas menos importantes no me desvíen de las cosas más importantes* con un 64% y *Puedo dar soluciones creativas aún cuando el tiempo es apremiante* y *Soy capaz de manejar mi estrés personal* ambos reactivos con un 62%.

Resultados de Competencia Empuje



Gráfica 6P. Nivel de desempeño Competencia Empuje

	Empuje
P1	Puedo permanecer con un alto grado de energía después de largas jornadas de trabajo
P2	Me considero una persona de alto rendimiento
P3	Soy un trabajador incansable
P4	Rindo a mi máxima capacidad con participantes y contextos cambiantes
P5	Me gusta impulsar a otros en el logro de objetivos
P6	Soy mi propia fuerza motivadora para alcanzar las metas
P7	Pongo más esfuerzo y tomo mayor iniciativa que la esperada en mi trabajo
P8	Me esfuerzo por llegar a ser competente en mi posición
P9	Trabajo duro y de manera constante
P10	Trabajo tan fuerte como sea necesario para lograr los objetivos

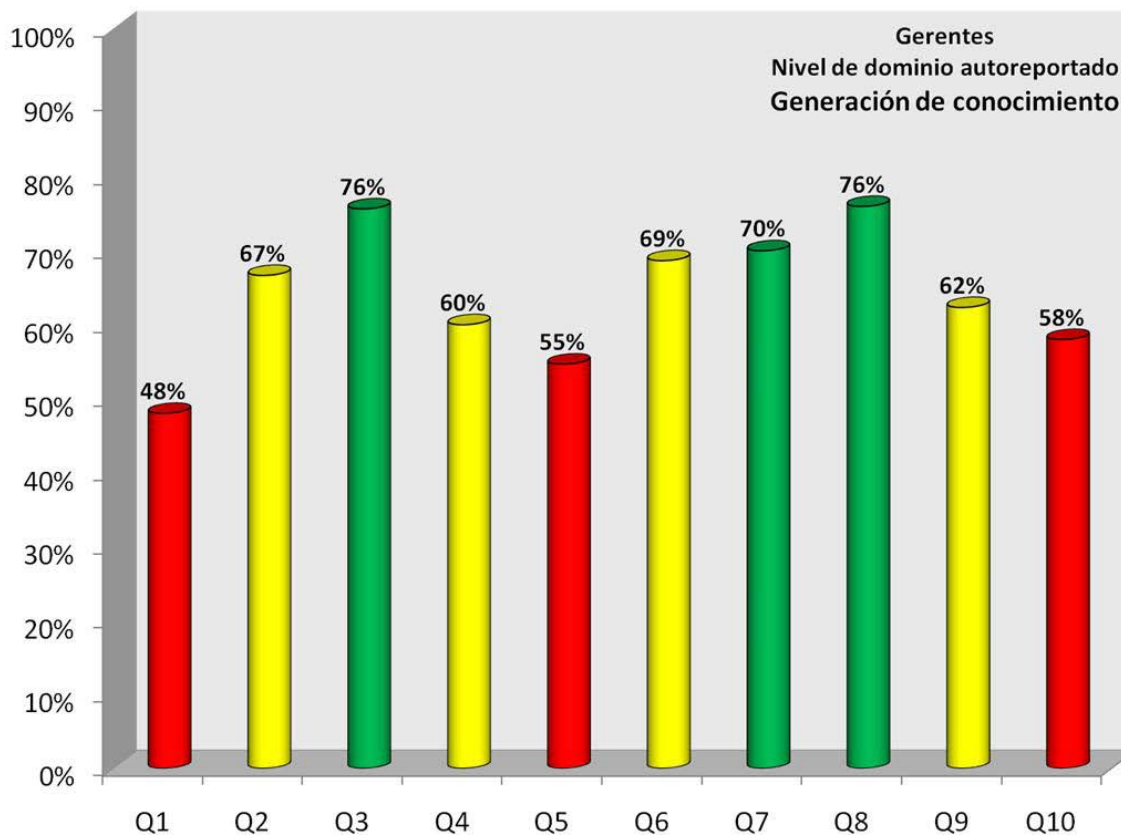
- En *empuje* el reactivo con mayor dominio (74%) entre gerentes, es la capacidad para trabajar ardua y continuamente.
- El reactivo con menor dominio (59%) entre gerentes, es la capacidad de máximo rendimiento con actores y situaciones cambiantes.

En la competencia de *empuje* se puede observar que la mayoría de las preguntas se encuentran en un dominio aceptable o intermedio con posibilidad de mejorar. El reactivo con menor dominio es: *Rindo a mi máxima capacidad con participantes y contextos cambiantes con un 59%* .

Los reactivos con un dominio aceptable son : *Trabajo duro y de manera constante con un 74%*, *Soy mi propia fuerza motivadora para alcanzar las metas con un 73%*, *Trabajo tan fuerte como sea necesario para lograr los objetivos con un 72%*, *Puedo permanecer con un alto grado de energía después de largas jornadas de trabajo con un 71%* *Me considero una persona de alto rendimiento también con un 71%*.

Los reactivos con un dominio intermedio con posibilidad de mejorar son: *Me esfuerzo por llegar a ser competente en mi posición con un 66%*, *Me gusta impulsar a otros en el logro de objetivos con un 66%*, *Soy un trabajador incansable con un 61%* y *Pongo más esfuerzo y tomo mayor iniciativa que la esperada en mi trabajo con un 60%*.

Resultados de Competencia Generación de conocimiento



Gráfica 6Q. Nivel de desempeño

Competencia Generación de conocimiento

Generación de conocimiento	
Q1	Me gusta convertirme en promotor de la innovación
Q2	Promuevo la optimización del flujo de información y la interacción entre personas
Q3	Busco aprender de experiencias pasadas, compartir ideas e información para mejorar los procesos de toma de decisiones
Q4	Diseño formas para que la información pueda ser compartida por todos y pueda llegar a las personas adecuadas en el momento adecuado de la forma más rápida y exacta posible
Q5	Busco incrementar el capital intelectual de la organización, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias de los empleados e individuales
Q6	Aprovecho las ideas, los sistemas tecnológicos y administrativos ya que en conjunto favorecen la competitividad de mi empresa.
Q7	Capitalizo el conocimiento que obtengo de las conexiones con proveedores, usuarios, otras empresas y otros agentes del entorno
Q8	Soy un agente que convierte los activos intelectuales del personal en fuerzas altamente productivas
Q9	Conozco y establezco procesos para aprovechar información y gestión de recursos humanos de tal forma que el conocimiento esté disponible, se pueda utilizar y renovar en cualquier momento y lugar por cualquiera de las personas que forman parte de la organización
Q10	Soy capaz de documentar el conocimiento generado en mi área a fin de que los interesados tengan acceso a esta información

- En *generación del conocimiento* los reactivos con mayor dominio (76%) entre gerentes, son la capacidad para aprender de experiencias pasadas, compartir información e ideas para mejorar procesos de toma de decisiones y convertirse en un agente que convierte los activos intelectuales del personal en fuerzas altamente productivas.
- El reactivo con menor dominio (48%) entre gerentes, es la capacidad para cambiar sus propias funciones y convertirse en agente de innovación de conocimiento.

En la competencia de Generación de conocimiento se puede observar que los tres reactivos con un dominio aceptable entre gerentes son: *Soy un agente que convierte los activos intelectuales del personal en fuerzas altamente productivas* con un 76%, *Busco aprender de experiencias pasadas, compartir ideas e información para mejorar los procesos de toma de decisiones* con un 73% y *Capitalizo el conocimiento que obtengo de las conexiones con proveedores, usuarios, otras empresas y otros agentes del entorno* con un 70%.

Con un dominio aceptable con posibilidad de mejorar se encuentran los reactivos: *Aprovecho las ideas, los sistemas tecnológicos y administrativos ya que en conjunto favorecen la competitividad de mi empresa* con un 69%, *Promuevo la optimización del flujo de información y la interacción entre personas* con un 67%, *Conozco y establezco procesos para aprovechar información y gestión de recursos humanos de tal forma que el conocimiento esté disponible, se pueda utilizar y renovar en cualquier momento y lugar por cualquiera de las personas que forman parte de la organización* con un 62%, *Diseño formas para que la información pueda ser compartida por todos y pueda llegar a las personas adecuadas en el momento adecuado de la forma más rápida y exacta posible* con un 60%.

Con un dominio por debajo de lo esperado se encuentran los reactivos: *Soy capaz de documentar el conocimiento generado en mi área a fin de que los interesados tengan acceso a esta información* con un 58%, *Busco incrementar el capital intelectual de la organización, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias de los empleados e individuales* con un 55%, y *Me gusta convertirme en promotor de la innovación* con un 48%.

3.4 Resultados Etapa IV

Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra.

La opinión de los directivos fue expresada a través de un cuestionario (ver anexo 10), en donde se permitió que cada participante comentara abiertamente su opinión respecto de las competencias señaladas, además de invitarle a incluir otras en caso de ser necesario. Asimismo, se solicitó indicara qué es lo que hace su universidad para desarrollar dichas competencias. A partir de estos cuestionarios se obtuvo la siguiente información:

- Sólo una de las universidades pública estatal de reciente creación fue desarrollada bajo el modelo de educación basada en competencias.
- En cuatro de las seis universidades se afirma que han iniciado esfuerzos pero van más enfocados a la revisión de planes de estudio. Se observa ambigüedad entre algunas respuestas entre directivos y profesores.

Ante la pregunta de si han establecido algún modelo formal de enseñanza por competencias y en qué consiste, un directivo afirmó:

*Si lo tenemos, es un modelo para todos los tecnológicos. “La verdad no sabría decirle exactamente en qué consiste, o si es propio del sistema”
Está enfocado a desarrollar competencias y el perfil del egresado está basado en preguntarles al sector productivo.*

Otro más responde:

Sí, en todos los programas de licenciatura e ingenierías hay un modelo que llaman “de vinculación” y lo actualizaron en 2008. “Consiste en que los estudiantes se vinculan desde el 2do semestre con diversos organismos públicos y privados y van adquiriendo conocimientos de manera vertical, nosotros lo que hacemos es ubicarlos en organismos donde puedan aplicar lo que van aprendiendo.

Sin embargo ante la pregunta de qué competencias busca desarrollar su modelo no pudo responderlo.

- Ante la pregunta “¿Cuál competencia deben desarrollar más las universidades?”
 - La que aparece con mayor frecuencia es *innovación/creatividad*, seguida de *trabajo en equipo, capacidad para aprender y comunicación*.
 - El 100% de las universidades reconocen que hay mucho por hacer en el desarrollo de las competencias y se menciona una amplia gama de ellas.
 - El 100% de los directivos y profesores reconocen que falta educar en las competencias *éticas* y de responsabilidad social y ciudadana.

Es necesario que las instituciones de educación superior establezcan modelos educativos y esquemas de capacitación a profesores que promuevan el desarrollo de competencias genéricas, enfatizando en creatividad e iniciativa para incidir de manera natural en el incremento de la proactividad y productividad.

Se observa que tanto directivos como profesores tienen claro las competencias que desean desarrollar en sus estudiantes sin embargo la principal dificultad se manifiesta en no tener definido el cómo lograr el dominio de esas competencias.

Esta dificultad de las instituciones de educación superior de contar con métodos adecuados de enseñanza de competencias es el resultado de múltiples obstáculos que se presentan en las instituciones tales como la sobrecarga de trabajo del profesor, la poca capacitación existente, la escasa vinculación con las industrias por mencionar solo algunos.

Además, desde las instituciones educativas es importante formar a los estudiantes, de manera que valoren su condición de sujetos, que aprecien los derechos humanos, la condición única de la persona humana, el respeto por los demás, el aprecio por su comunidad, y otros valores éticos fundamentales que sean factibles de ser llevados a la vida personal y al ambiente laboral.

3.5 Resultados etapa V

Realización de grupos de enfoque a estudiantes

Para los grupos de enfoque se invitó a estudiantes de las universidades participantes a intervenir en una discusión abierta acerca de las competencias que requieren los profesionales del siglo XXI y a expresar la forma en que su universidad está contribuyendo a desarrollarlas. Dentro de esta técnica se les permitió expresar libremente todo aquello que consideraron que la universidad aporta para su formación.

Se realizaron dos grupos de enfoque con la asistencia de veintidós estudiantes.

La guía de preguntas del grupo de enfoque se puede consultar en el Anexo 11.

Para el análisis de estos grupos se establecieron tres categorías para las que se elaboraron preguntas.

Estas categorías son:

- A) Conocimiento de modelos de competencia
- B) Identificación de competencias esenciales para el éxito profesional.
- C) Deficiencias detectadas en la preparación brindada por su universidad.

Conocimiento de modelos de competencia

Al analizar la respuesta de los estudiantes en los grupos focales se puede observar que la mayoría no tiene claro el modelo de competencias que tiene su universidad. Es evidente que confunden un modelo de competencias por el competir en actividades deportivas o ganar premios académicos. Por ejemplo un estudiante afirma:

Los maestros fomentan las competencias dentro del salón por medio de debates internos sobre algún tema y concursos de proyectos específicos. Hay proyectos para clientes y les sirven de experiencia y por lo tanto de competencia entre los demás egresados

Solo un estudiante de entre los 22 que participaron en los grupos focales mostró conocimiento del modelo de competencias utilizado por su universidad, aunque de manera muy general (Este alumno proviene de la UPEMOR Universidad Politécnica del estado de Morelos). Así afirma:

Es el de educación basada en competencias, el plan de estudios y cada materia tiene un objetivo de competencias a cubrir.

Ahora bien, se pudiera considerar que el alumno no requiere conocer el modelo de competencias dado que este es un concepto que proviene de la pedagogía; sin embargo, dado que el término está en boga por ser una política educativa pública fundamental, es importante que fuera del conocimiento de los interesados, y que los estudiantes supieran con certeza qué competencias deben desarrollar y porqué. Además cómo se puede constatar en las entrevistas a profesores en algunas ocasiones también ellos desconocen el significado de este término.

Identificación de competencias esenciales para el éxito profesional.

En uno de los grupos un estudiante mencionó la competencia de *innovación y creatividad* como esencial para lograr el éxito profesional y los demás participantes la confirmaron ampliamente. En el otro grupo mencionan la competencia de *creatividad e innovación* aunándola con la *capacidad de emprender*. Ellos afirman que si les falta *creatividad e innovación* no podrían aportar ideas nuevas, faltaría originalidad y en consecuencia se seguiría haciendo lo mismo que generaciones anteriores. Esto lo podemos observar en la siguiente afirmación:

En México el problema es que falta mucha iniciativa y creatividad, ser emprendedor y crear nuevas empresas. Lo que pasa es que es muy difícil poder sacar adelante una empresa pequeña o mediana ya que tienen que competir contra empresas trasnacionales.

En ambos grupos se menciona las competencias de *trabajo en equipo y liderazgo*. Es importante observar que tanto los documentos oficiales de las empresas, como los resultados de los grupos focales de estudiantes, coinciden en dar una mayor importancia a la competencia de *trabajar en equipo*. En contraste en el 100% de las universidades los estudiantes detectan en ellos una deficiencia en esta competencia.

Para los estudiantes la consecuencia clara de no desarrollar las competencias que consideran esenciales para el éxito profesional sería estancarse, no poder realizar un buen trabajo y por lo tanto no poder ascender.

Además se mencionan como importantes la *capacidad de aprender* por cuenta propia que es apoyada por cuatro miembros del grupo y en la que se argumenta que se requiere estar

abierto a nuevos conocimientos en la vida laboral. El resto del grupo confirma con su lenguaje no verbal la importancia de esta competencia asintiendo con la cabeza.

Con igual número de menciones la competencia de *comunicación* es considerada importante para ser desarrollada por medio de la universidad.

Dos alumnos resaltan que el desarrollo de los valores son fundamentales para el futuro profesionista. Uno de ellos afirma:

Valores sobre todo aquí en México, honestidad para poder lograr más y no ser tan individualistas. Debemos enfocarnos en los valores porque se puede lograr mucho más ya que los problemas actuales se originan de la falta de esto.

Deficiencias detectadas en la preparación brindada por su universidad.

Un estudiante de una universidad privada se queja de que en su universidad no se toma en cuenta la iniciativa del alumno, se apoya mucho al deporte y menos lo académico. Se hace más caso a los padres que a los alumnos. Existe sobreprotección, los alumnos detectan falta de libertad e independencia. Otro más reafirma la idea de que no son escuchados y de que hacen falta espacios de opinión.

El que no existan espacios de comunicación en donde los alumnos se sientan escuchados y tomen parte de la toma de decisiones probablemente es un factor que inhibe el desarrollo de competencias y cualidades tales como la *comunicación*, la *proactividad* y la autoestima.

Los veintidós estudiantes que participaron en los grupos focales están de acuerdo en que se requiere una mayor vinculación entre la universidad y las empresas. Reconocen que existe una gran diferencia entre estudiar y trabajar. Proponen que se debe fomentar las prácticas profesionales para que los estudiantes adquieran experiencia en el mundo real. Reconocen como positivo que sus universidades tengan programas de intercambio con universidades internacionales lo que les permite tener contacto con diferentes nacionalidades y practicar el idioma inglés.

Una de las estudiantes afirma que la universidad debe preparar a los jóvenes para resolver problemas por ellos mismos y con esto fomentar la independencia.

Cuatro de los veintidós estudiantes recalcan que la universidad debe impulsar la *comunicación* y el *trabajo en equipo*.

Un estudiante de una universidad privada menciona que no le hace falta ninguna competencia que todas se las han enseñado. Afirma que hace falta humildad entre ellos ya que su carencia provoca marginación y segregación; formación de grupos de niveles sociales y económicos distintos que solo se comunican al interior de ellos mismos.

Las opiniones vertidas denotan la incapacidad de abrirse a la diversidad y a colaborar y cooperar con los demás, lo cual es básico en la competencia de *trabajo en equipo*.

Esta idea de la segregación social parece ser confirmada en una breve discusión que tuvo lugar en uno de los grupos focales. Así ante la preocupación de varios por la carencia de algunas competencias un estudiante de una escuela particular afirma que:

Siento que tienen una cierta mediocridad [los estudiantes de otras universidades] yo no conozco a nadie de mi universidad que este preocupado por tener un jefe o como va a tener dinero. Estamos enfocados en hacer las cosas bien y en lo que te gusta de tu profesión.

A lo anterior responde un estudiante de una universidad pública

Muchos estudiantes de universidades privadas no cumplen con la humildad porque creen tener el futuro asegurado. Un día se darán cuenta de que les van a hacer falta sus padres y que van a depender de sí mismos.

Conclusiones del grupo de enfoque de estudiantes.

De estas reuniones se concluye la siguiente información:

- Todos los participantes reconocen al *trabajo en equipo* y la *creatividad e innovación* como las competencias con mayor área de oportunidad.
- La mayoría de los estudiantes confunden el concepto de Educación Basada en Competencias con actividades en donde compiten (concursos, premiaciones, etc.).
- Los estudiantes demandan autonomía por parte de las autoridades universitarias, así como que se les fomente la iniciativa, vinculación con empresas y actividades emprendedoras.

- Los alumnos participantes en el grupo de enfoque reclaman que sus universidades ofrezcan mejores programas de vinculación, que les permitan participar en proyectos locales y regionales con empresas lucrativas y sociales.
- Reconocen que sus instituciones trabajan bajo esquemas de mejora continua y desarrollo de programas de respeto al medio ambiente.
- Los estudiantes afirman que en sus universidades copian si tienen la oportunidad, plagian trabajos de otros presentándolos como propios y mienten en ocasiones para obtener beneficios o evitar sanciones. Aparecen juicios numerosos que justifican la corrupción.
- En cuanto a la competencia que las universidades deben desarrollar más en sus alumnos, ellos mencionaron:
 - *Innovación/creatividad* como la prioridad.
 - En segundo lugar, *trabajo en equipo*.
 - Como tercer lugar los alumnos establecieron *capacidad de aprender, liderazgo y comunicación*.

3.6 Resultados etapa VI

Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos.

Como se mencionó en el capítulo anterior, un cuestionario elaborado especialmente para medir el dominio de las competencias gerenciales se aplicó a estudiantes de las universidades del estado de Morelos (ver anexo 6 de universidades).}

Tratamiento estadístico: Para llevar a cabo la jerarquización de alumnos a las diecisiete competencias.

A fin de poder realizar una comparación entre las opiniones expresadas por el número total de estudiantes y la frecuencia de valores determinadas en los documentos institucionales de las empresas, se llevó a cabo una ponderación no lineal en donde la máxima jerarquización es expresada por seis y la mínima calificación por cero, al igual que en el caso de los gerentes medios:

Jerarquía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Preferencia	6	6	5	5	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	1	0	0

Una vez obtenido el resultado de esta ponderación, se procedió a calcular el promedio aritmético para cada competencia como se presenta a continuación:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Promedio	3.78	3.84	3.12	4.32	3.24	4.08	2.52	3.48	4.02	3.48	3.48	2.1	2.1	2.7	1.44	1.02	2.4

En seguida se procesó el peso porcentual y se obtuvo la siguiente tabla de porcentajes:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
63%	64%	52%	72%	54%	68%	42%	58%	67%	58%	58%	35%	35%	45%	24%	17%	40%

Con el objetivo de calcular la jerarquización proporcionada por los 548 estudiantes en la parte IA del cuestionario de las diecisiete competencias, en donde C_k es cada una de las competencias: A, B, C, ..., Q y % es el porcentaje normalizado del promedio en cada competencia como se muestra a continuación:

$$\% = \frac{\text{Prom} - C_k}{\text{Total de alumnos}} \quad \text{donde} \quad \text{Prom} - C_k = \frac{\sum C_k}{\text{Nivel}}$$

$$\text{Nivel} = \text{Nivel de normalización}$$

$$= 6 - 3$$

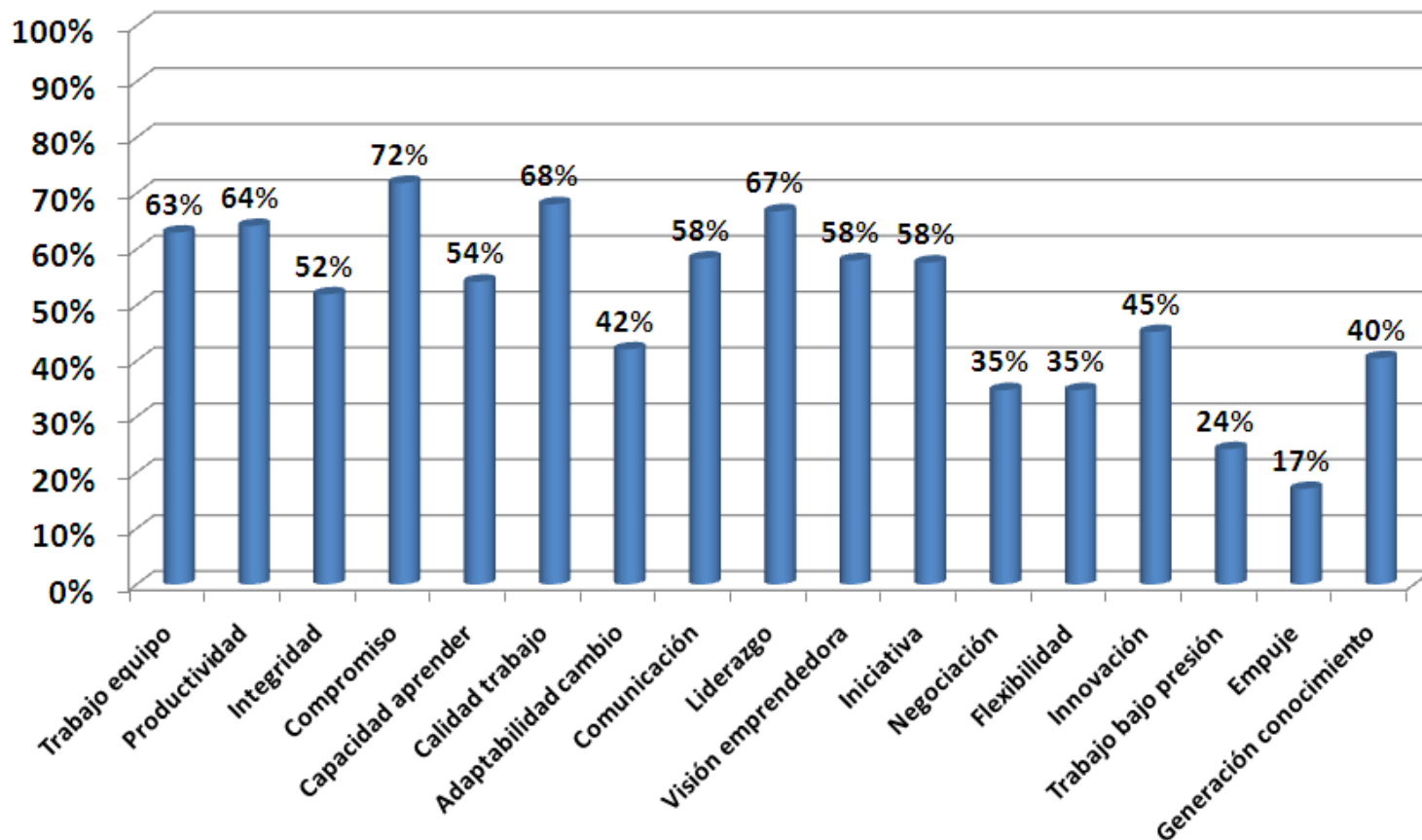
$$= 3$$

$$\text{Total de alumnos} = 548$$

$$C_k = \text{Competencia}_k$$

En la aplicación del cuestionario (ver anexo 7 Cuestionario para estudiantes), ante la pregunta “del siguiente listado de competencias, jerarquice en orden de importancia aquellas que son indispensables para un puesto de trabajo”, los estudiantes de las universidades participantes respondieron de la siguiente manera:

Jerarquización de alumnos a las competencias



Gráfica 7 Jerarquización de alumnos a las competencias

En esta gráfica podemos observar que para los estudiantes las tres competencias más importantes mostradas en la jerarquización son: *compromiso*, *calidad en el trabajo* y *liderazgo*.

Las tres competencias que aparecen con menor jerarquización por los estudiantes son: *Empuje* con 17%, *trabajo bajo presión* con 24%, *negociación* y *flexibilidad* ambas con un 35%.

La competencia de *trabajo en equipo* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 63%.

La competencia de *productividad* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 64%.

La competencia de *integridad* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 52%.

La competencia de *capacidad de aprender* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 54%.

La competencia de *adaptabilidad al cambio* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 42%.

La competencia de *comunicación* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 58%.

La competencia de *visión emprendedora* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 58%.

La competencia de *iniciativa* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 58%.

La competencia de *innovación* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 45%.

La competencia de *generación del conocimiento* en la jerarquización brindada por los estudiantes aparece con un 40%.

Además de dicha jerarquización, los alumnos respondieron a 34 reactivos que les permitieron autoevaluarse con relación al nivel de desarrollo de las 17 competencias antes mencionadas. La herramienta considera una escala de Likert que contiene seis niveles, de 0 (“no aplica”) hasta cinco (“es una de mis fortalezas”). Se determinó el porcentaje de nivel de aceptación de desarrollo de una competencia en 70%. Para los porcentajes entre 60 y 69% se define un nivel de alerta; esto significa que se debe poner atención en mejorar las competencias. Porcentajes menores a 60% implican una deficiencia del desarrollo de la competencia.

* *Tratamiento estadístico* : Para establecer el nivel de dominio autoreportado por los estudiantes en cada universidad.

Al igual que en el caso de los gerentes se buscó calcular el nivel de dominio autoreportado por los estudiantes dentro del cuestionario a las 17 competencias investigadas para lo cual se llevó a cabo el siguiente tratamiento estadístico en donde nuevamente el nivel de normalización se tomó con base en los niveles de aceptación definidos previamente y en donde el promedio de competencias de la A a la Q se calcula sobre el total de alumnos en cada universidad:

$$\% = \frac{\text{Prom} - C_k - U_j}{\text{Total de alumnos} - U_j} \quad \text{donde} \quad \text{Prom} - C_k - U_j = \text{Promedio Competencia}_k \text{ de la Universidad}_j$$

$$= \frac{\sum C_k - U_j}{\text{Nivel}}$$

$$\text{Nivel} = \text{Nivel de normalización}$$

$$= 6 - 3$$

$$= 3$$

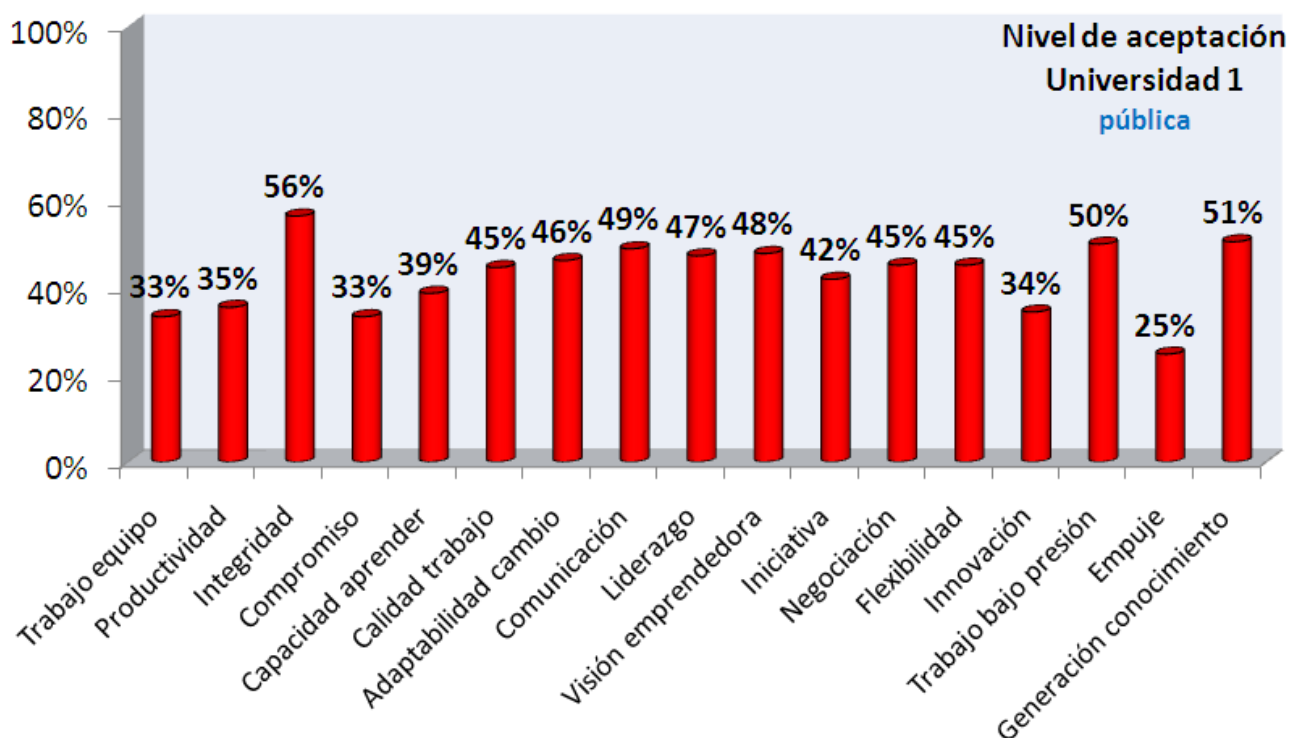
$$\text{Total de alumnos} - U_j = \text{para cada universidad}$$

$$C_k - U_j = \text{Competencia}_k \text{ de la Universidad}_j$$

Este mismo tratamiento se aplicó en el caso de cada una de las universidades.

Los resultados son los siguientes:

Universidad 1: Los estudiantes de esta universidad se autoevaluaron en un rango de desarrollo menor al 60% en la totalidad de las competencias, lo que significa una deficiencia. Siendo las que registran un menor porcentaje: *empuje* con 25%, *trabajo en equipo* y *compromiso* con 33% e *Innovación* con 34%. La más desarrollada con 56%, aún por debajo del nivel esperado, fue *integridad*. Esta universidad obtuvo los porcentajes más bajos en comparación con las otras universidades lo que nos indica un nivel de desempeño insuficiente en las 17 competencias.

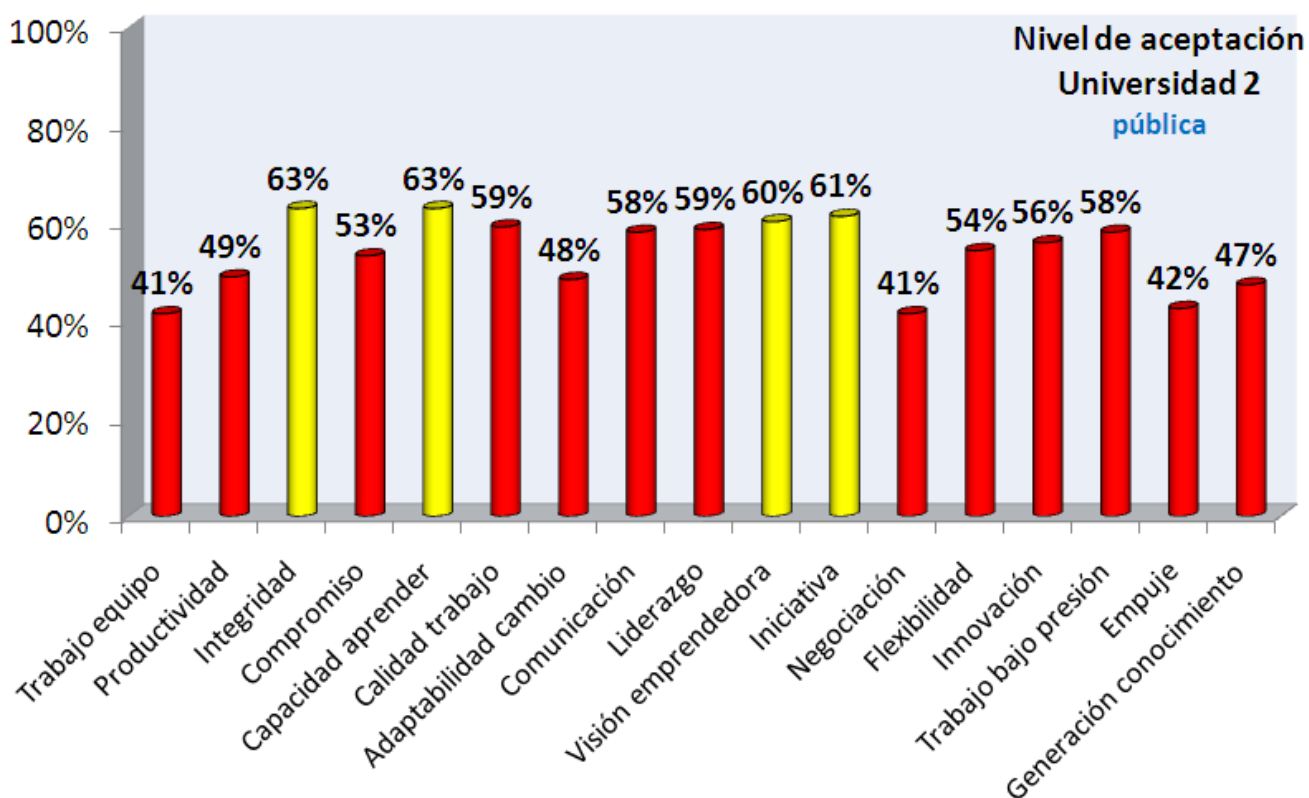


Gráfica 8-1. Autoevaluación del nivel de desempeño de las competencias por estudiantes de la universidad 1

Universidad 2: Los estudiantes de esta universidad se autoevaluaron ligeramente por encima del 60% en las competencias de *integridad* y *capacidad de aprender* (ambas con 63%), lo que las sitúa en un nivel de desempeño medio. Las competencias que aparecen como debilidades son: *trabajo en equipo* y *negociación* con 41%, *empuje* 42% y *generación del conocimiento* con 47 %.

Ninguna competencia fue evaluada como fortaleza (igual o superior al 70%).

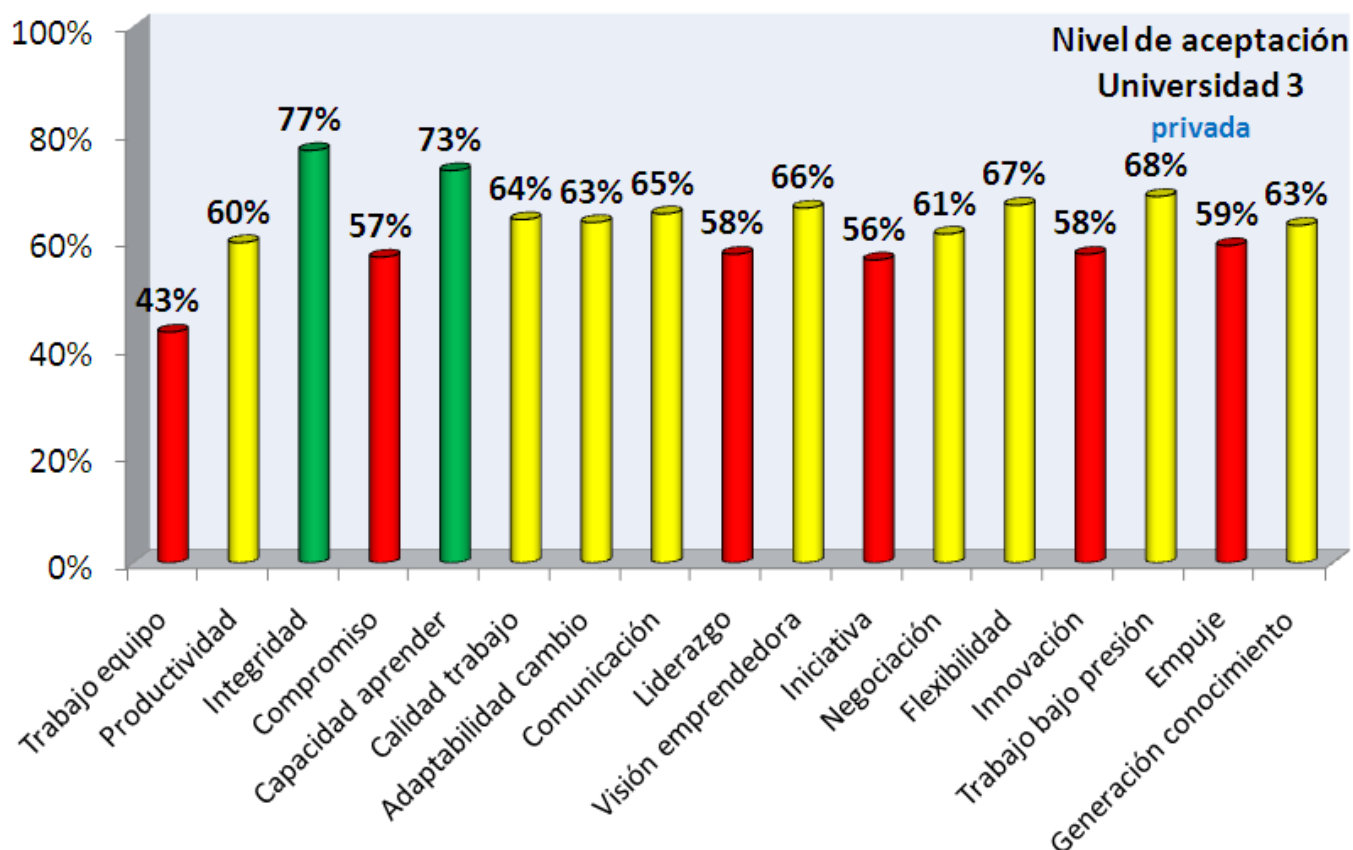
En comparación con la Universidad 1 se observa que al menos cuatro competencias obtuvieron un porcentaje con un dominio intermedio con posibilidad de mejorar.



Gráfica 8-2. Autoevaluación del nivel de desempeño de las competencias por estudiantes de la universidad 2

Universidad 3: Los estudiantes de esta universidad evaluaron como fortalezas la *integridad* con 77% y la *capacidad de aprender* con 73%. Con un nivel medio el *trabajo bajo presión* con 68%. Las competencias de *trabajo en equipo* (43%), *productividad* (56%) y *compromiso* con (57%).

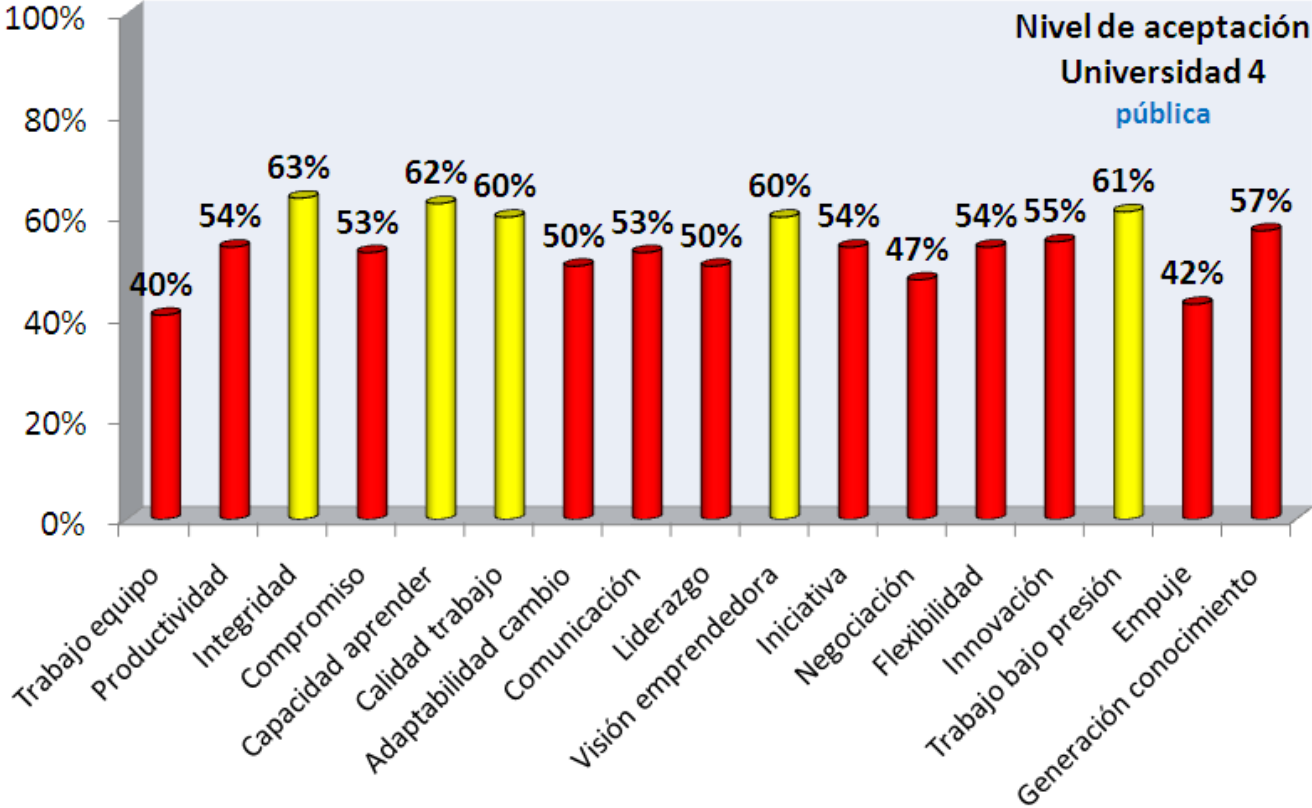
En esta universidad se pueden ya observar un mayor número (nueve) de competencias que alcanzan el grado intermedio de desempeño con posibilidades de mejora, dos competencias con un grado aceptable de dominio y seis competencias con un dominio por debajo de lo esperado.



Gráfica 8-3. Autoevaluación del nivel de desempeño de las competencias por estudiantes de la universidad 3

Universidad 4: Las competencias que fueron registradas en nivel medio son: *integridad* (63%), *capacidad de aprender* (62%) y *trabajo bajo presión* (61%). En el rango de debilidad aparecen *trabajo en equipo* (40%), *empuje* (42%) y *negociación* (47%).

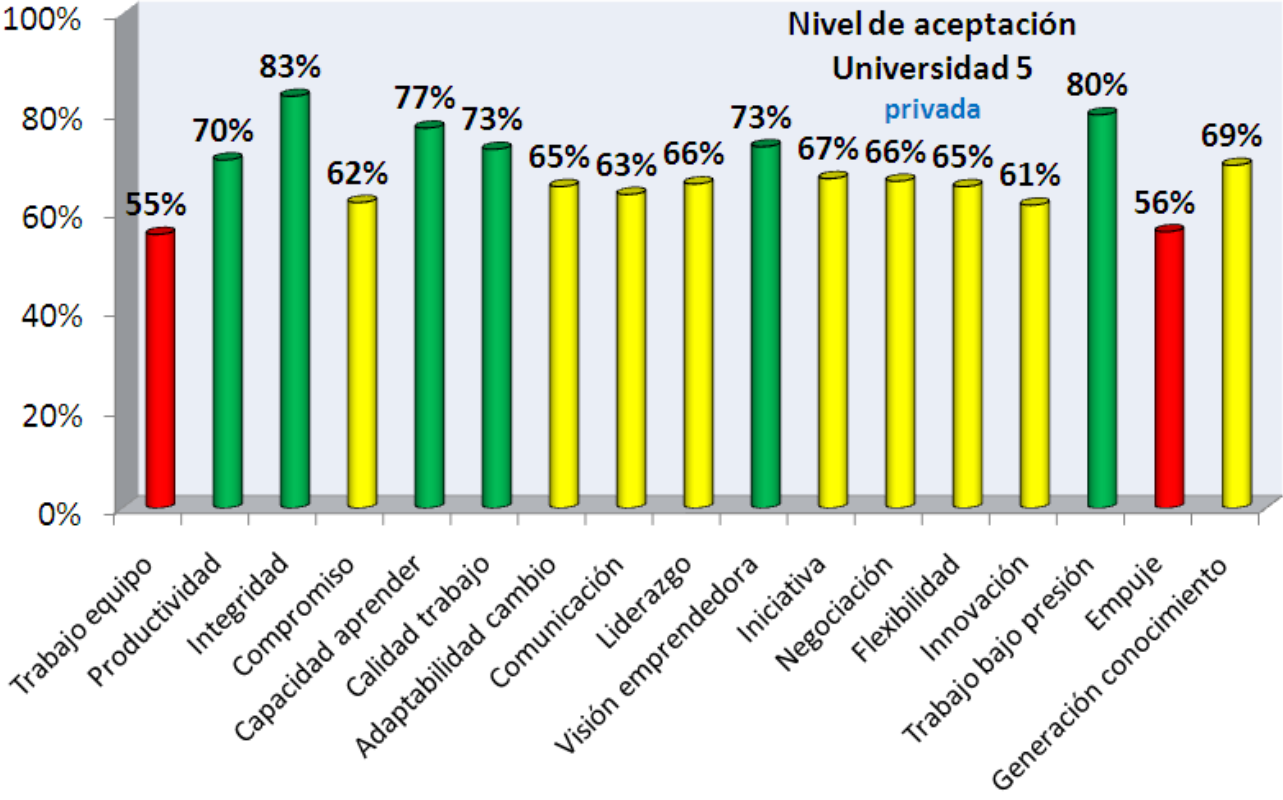
Como podemos observar esta universidad al igual que la Universidad 1 y 2 tienen grandes áreas de mejora en el desempeño que han logrado hasta ahora los estudiantes de las competencias investigadas.



Gráfica 8-4. Autoevaluación del nivel de desempeño de las competencias por estudiantes de la universidad 4

Universidad 5: Las competencias registradas como fortalezas son: *integridad* 83%, *trabajo bajo presión* 80% y *capacidad para aprender* (77%). En nivel de alerta aparece *innovación* (61%). Como debilidad están *trabajo en equipo* (55%) y *empuje* (56%).

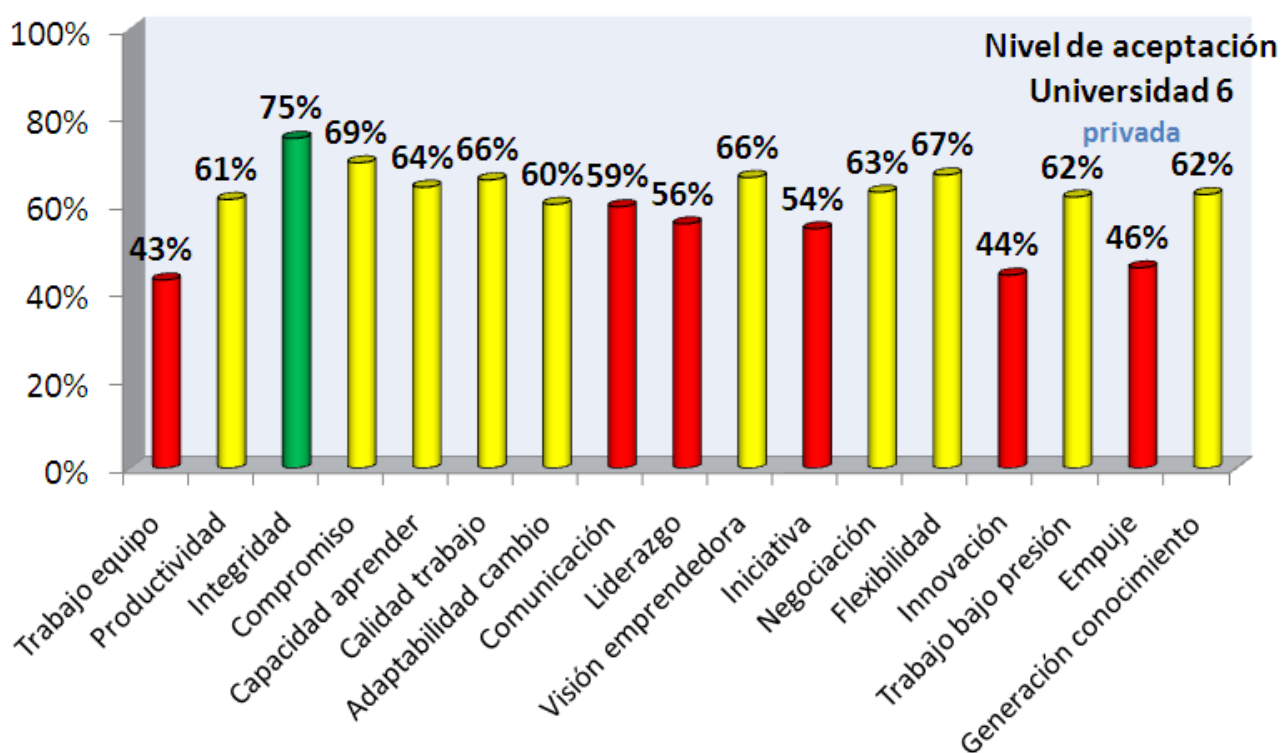
Esta es la universidad con mejores resultados en cuanto el dominio autoreportado de sus estudiantes. Obteniendo seis competencias con un porcentaje aceptable de dominio, nueve competencias con un desempeño intermedio con posibilidades de mejorar y sólo dos competencias con un nivel por debajo de lo esperado.



Gráfica 8-5. Autoevaluación del nivel de desempeño de las competencias por estudiantes de la universidad 5

Universidad 6: Estos alumnos presentan como fortaleza la *integridad* con 75%. Con nivel medio encontramos *compromiso* (69%) y *flexibilidad* (67%). Como debilidad están *trabajo en equipo* (43%), *innovación* (44%) y *empuje* (46%).

Esta universidad es la que obtiene el tercer lugar en cuanto al desarrollo de las competencias investigadas. Obteniendo sólo una competencia con un dominio aceptable, diez competencias con un dominio intermedio con posibilidades de mejorar y seis con un dominio por debajo de lo esperado.



Gráfica 8-6. Autoevaluación del nivel de desempeño de las competencias por estudiantes de la universidad 6

Fortalezas y debilidades de las competencias autoevaluadas por estudiantes

Universidad	Fortaleza	Debilidad
1	Ausente	Empuje 25% y trabajo en equipo 33%
2	Ausente	Trabajo en equipo 41%
3	Integridad 77%	Trabajo en equipo 43%
4	Ausente	Trabajo en equipo 40%
5	Integridad 83%	Trabajo en equipo 55%
6	Integridad 75%	Trabajo en equipo 43%

Tabla 5 Integración de fortalezas y debilidades medidas por autoevaluación de los estudiantes.

En las seis universidades se observan áreas de oportunidad en el desarrollo de competencias esenciales en el mundo laboral: en más de un 50% de competencias se notan deficiencias.

Llama la atención que la competencia *integridad* sólo se muestra en el “dominio aceptable” en las universidades privadas. Este fenómeno deberá estudiarse con mayor detenimiento.

En las tres universidades públicas los estudiantes se autoevaluaron con un dominio menor de competencias que las universidades privadas. Podemos conjeturar dos posibilidades: una que los alumnos de escuelas públicas sean más estrictos con ellos mismos, o bien que objetivamente tengan esas deficiencias.

Es importante resaltar la consistencia que se presenta entre las opiniones expresadas por estudiantes de diversas universidades, con respecto a que la fortaleza más generalizada es la *integridad* y la deficiencia más acentuada es el *trabajo en equipo*.

En el siguiente capítulo se llevará a cabo la discusión de los resultados obtenidos en las seis etapas de la investigación integrando las diecisiete competencias propuestas.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

4.1 Discusión de resultados

En el presente capítulo se discuten los resultados obtenidos de las diecisiete competencias establecidas en esta investigación a lo largo de las seis etapas.

1. Competencia de Trabajo en equipo

Para las empresas es fundamental que sus empleados trabajen en equipo (Tobón, 2006) lo cual se puede observar en la jerarquización que de las competencias brindan las empresas (Ver Tabla 3, p. 75). En la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, se otorga 100% de menciones. En la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, los gerentes reconocen esta competencia como importante en el desempeño de su trabajo otorgándole un 75% de menciones (Ver p.80 gráfica 3). Sin embargo tanto estudiantes universitarios como gerentes afirman que no han logrado un dominio aceptable de esta competencia. En la etapa III, los gerentes reportan un nivel de dominio de 61% y en la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, las seis universidades reportaron un dominio por debajo de lo esperado.

En la etapa VI, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra, la competencia de *trabajo en equipo*, ocupa el segundo lugar acompañada de *capacidad para aprender y comunicación*. En la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, aparece en segundo lugar.

No contar con la competencia de trabajar en equipo trae como consecuencia:

1. Rivalidad inútil que puede incluir descalificación de las ideas y trabajo de otros, en casos graves puede llegar al sabotaje consciente o inconsciente.
2. Innovación y creatividad pobre porque no hay escucha ni empoderamiento de un equipo de trabajo.
3. La información relevante no fluye al no existir conciencia de las prioridades y urgencias de los demás.
4. El trabajo puede interrumpirse en alguna de sus fases de desarrollo por falta de información oportuna.

5. Conflictos personales que implican desgaste de energía, de tiempo y malestar. Se observa que se manejan prioritariamente las agendas personales antes que las agendas de trabajo. (Chiavenato, 2002).

Tanto gerentes como estudiantes detectan como una debilidad la falta de conocimiento de las diversas formas de ayudar a construir relaciones fuertes y cohesión entre los miembros del equipo. Como hemos visto, los gerentes aceptan desconocer las etapas de evolución por las que atraviesa un equipo en su desarrollo (Ver gráfica 6A p. 87) y esto en la práctica se puede reflejar en problemas de comunicación y manejo de conflictos.

En el trabajo en equipo se establecen nuevas rutinas y cada miembro contribuye con sus propias expectativas, temores y motivaciones de forma consciente o inconsciente y de alguna manera se pone en juego el dominio que exista de cada una de las otras competencias mencionadas en esta investigación. Por nombrar algunas podemos referir que para realizar un trabajo en equipo efectivo se requiere el manejo de competencias tales como *comunicación, flexibilidad, negociación, liderazgo, integridad y proactividad*. (Haygroup, 2001 y Vargas, 2004).

Esta interacción entre competencias se observa en lo siguiente: cuando existe un trabajo en equipo es fundamental que se comparta el crédito recibido por un trabajo bien hecho; no obstante los gerentes reconocen como una de sus áreas de oportunidad en la competencia *integridad*, (Ver gráfica 6C p.91) no poseer la capacidad de dar crédito por su participación a quienes contribuyeron al logro de un resultado. En la competencia de *liderazgo* afirman no saber cómo ayudar a las personas a sentirse competentes en su trabajo reconociendo y celebrando sus éxitos. (Ver gráfica 6I p.103)

Siendo el *trabajo en equipo* una competencia prioritaria en el mercado laboral y al existir cada día mayores evidencias¹ que hablan acerca de la relación entre el trabajo colaborativo con la productividad y la calidad, es importante que empresas y universidades destinen tiempo a la capacitación y desarrollo de los equipos de trabajo, estableciendo con claridad los beneficios que se logran pero también las dificultades que pueden enfrentar y brindarles las herramientas para solucionarlos.

¹ Existen numerosos estudios que hablan de esta relación. Vid Madrigal (2009)

Estudiantes, directivos y profesores coinciden en que el *trabajo en equipo* es la competencia menos desarrollada y en contraste, aparece entre las más demandadas en el mercado laboral.

En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, los estudiantes sitúan en quinto lugar de la jerarquía a la competencia *trabajo en equipo* (Ver gráfica 7 p. 129), mientras que las empresas y los gerentes jerarquizan esta competencia en primer lugar. Esta brecha entre lo que se considera importante en el mundo laboral y lo que los estudiantes consideran trascendente obliga a las instituciones educativas a llevar a cabo redefiniciones permanentes de su labor con el fin de lograr un mayor acercamiento entre el sector laboral y el académico.

2. Competencia de Productividad

La competencia de *productividad* obtuvo un 100% de menciones en los documentos oficiales entregados por las empresas, en la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, mientras que para los gerentes - en los resultados de la etapa III- esta competencia se presenta con un 63% de las menciones y con un dominio de autoevaluación de 67%, lo cual muestra una brecha entre lo que se tiene determinado por la alta dirección en las organizaciones y lo que los gerentes consideran prioritario.

Los gerentes medios muestran en la competencia de *productividad* un dominio por debajo de lo esperado en la afirmación “*obtengo resultados que exceden las expectativas planteadas por la organización*”, (Ver p. 89 Gráfica 6B). Sin embargo presentan como una de sus fortalezas “*la capacidad para satisfacer las demandas propuestas para su puesto de trabajo*” Lo cual nos revela una capacidad para cumplir las demandas pero sin exceder las expectativas.

Los estudiantes ubican esta competencia en el cuarto lugar en la jerarquización con un 64% de menciones en los resultados de la etapa IV.

En cuanto al desempeño de los estudiantes en la competencia de *productividad* podemos observar que en las universidades 1,2,4 los estudiantes se autoevaluaron con un desempeño por debajo de lo esperado. La Universidad 3 y 6 obtuvieron un desempeño intermedio, y únicamente la Universidad 5 obtuvo un nivel de desempeño aceptable. (Ver p. 132 a la 138). Por otra parte, la *productividad* no es mencionada como una competencia que

sobresalga en los grupos de enfoque de los estudiantes (etapa V), ni en los cuestionarios a directivos y profesores universitarios (etapa IV). Estos resultados revelan una inadecuación entre el interés de las empresas y el desempeño de esta competencia en el medio universitario.

Tanto en los estudios del Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) de Brasil (citado en Vargas, 2004), en las investigaciones de Romero T. y Rangel B. (2008), y en el Proyecto Alfa Tuning de América Latina (2005), no se menciona la competencia de productividad como prioritaria en el Siglo XXI, sin embargo como podemos observar en esta investigación las empresas de Morelos la reconocen como una de sus prioridades y Haygroup en (2001) afirma que una competencia requerida en los gerentes y que es reflejo de los retos que enfrentamos es la orientación a resultados. Habría que tomar en cuenta que si bien la productividad es esencial, en una sociedad del conocimiento se da como por supuesto y no como una competencia emergente. Habría que investigar si las empresas en Morelos aún requieren sentar las bases elementales de la *productividad*, y también sobre que fundamentos se puede hablar de productividad en la sociedad actual.

3. Competencia de Integridad

Otra competencia que presenta grandes discrepancias entre los resultados obtenidos en las diversas etapas de la investigación es la competencia de integridad.

En los resultados de la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos la competencia de *Integridad* aparece en tercer lugar en la jerarquización con 67% de menciones (Ver p. 75 tabla 3). En la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, la *integridad* obtuvo 59% en la jerarquización que dan los gerentes. Sin embargo es la segunda competencia con un dominio aceptable con 76% en su autoevaluación (Ver p. 84 gráfica 5).

Los gerentes consideran como su máximas fortalezas su capacidad para decir la verdad y la de poder actuar de forma congruente con sus valores; sin embargo reconocen que es pobre su “capacidad de proporcionar su punto de vista abiertamente contribuyendo de manera positiva”. Ya hemos visto además un nivel de desempeño insatisfactorio para dar “*crédito por su participación a quienes contribuyeron al logro de un resultado*” (Ver p. 91 gráfica 6C). Podemos hipotetizar temores para expresarse con libertad y falta de solidaridad con el

otro que frecuentemente se da en ambientes autoritarios. Habría que examinar como las relaciones de poder afectan a esta variable.

En la etapa IV, del Cuestionario a directivos y profesores de las universidades, el 100% de los directivos y profesores reconocen que falta educar en las competencias éticas y de responsabilidad social y ciudadana.

En la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, dos alumnos resaltan que el desarrollo de los valores son fundamentales para el futuro profesionista; en contradicción los estudiantes en general, afirmaron que en sus universidades copian, mienten, y aparecen, como ya hemos visto, varias justificaciones para llevar a cabo estos actos.

Es de llamar la atención que en la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, todas las universidades autoevaluaron esta competencia como la más desarrollada dentro de las 17 (Ver p. 132 a 138).

Autores como Morin (1999) afirman que uno de los saberes necesarios en la educación del futuro es la enseñanza de la ética del ser humano. Resalta el ver que los profesores y directivos estén preocupados por desarrollar la competencia de *Integridad* y que los estudiantes reconozcan sin dudar actos ilícitos pero a su vez se autoevalúen como integros.

Es importante hacer notar que a partir de los años noventa hay un interés mundial porque se fomente la ética y la ciudadanía, inclusive de manera transversal, en los programas de estudio (DeLors 1996, Morin 1999, Tuning 2005, DeSeCo 1997). Esto no sin razón, dados los enormes problemas de violencia corrupción y pobreza que sufren la mayoría de los países.

4. Competencia de Compromiso

La competencia de *compromiso* se encuentra en segundo lugar de mención con 83% en los resultados obtenidos en la etapa II, de las entrevistas a gerentes de Recursos Humanos (Ver Tabla 3 p. 75).

En la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, los gerentes le otorgan 75% brindándole el primer lugar junto con la competencia de *trabajo en equipo* (Ver gráfica 3 p.80). En general los gerentes reportan un nivel de dominio del 74% en esta competencia únicamente situándola por

debajo de *Integridad y Capacidad de aprender*. En la etapa IV, en el cuestionario a directivos y profesores de las universidades, así como en la etapa V, de la realización de grupos de enfoque a estudiantes, la competencia de *compromiso* no fue mencionada. Sin embargo en la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, los estudiantes le otorgaron el primer lugar en la jerarquía de competencias (Ver p. 129 Gráfica 7). Al evaluar el dominio que poseen de esta competencia que los estudiantes consideraron prioritaria en las Universidades 1,2,3 y 4 se obtuvo un nivel de desempeño por debajo de lo esperado y en la Universidad 5 y 6 un desempeño intermedio con posibilidades de mejorar. (Ver p. 132 a 138). Esta discrepancia entre los instrumentos abiertos (cuestionarios y grupos de enfoque) y la encuesta se puede deber a que entre los primeros los aplicadores no lo mencionaron como ejemplo de competencias, en tanto que en la encuesta se les presentaron las 17 competencias. Pudiera ser también que en los instrumentos abiertos, los sujetos hayan dado por hecho la importancia del compromiso.

Sin embargo una discrepancia notable es la que presentan los gerentes, que manifiestan tener altamente desarrollada esta habilidad, en comparación con los estudiantes de 4 universidades que se autoevalúan de manera deficiente. Las dos restantes apenas la tienen en un nivel medio de desempeño.

Podemos hipotetizar que el ambiente laboral desarrolla esta competencia más que el académico, debido a las consecuencias directas en el desempeño de un trabajo, tales como el logro de objetivos del negocio, permanecer en el puesto o ascender y prevenir y superar obstáculos que interfieren con los objetivos de la empresa.

A pesar de esta hipótesis, hay que considerar que los estándares mundiales exigen a las universidades actividades para desarrollar actitudes de mayor compromiso; así por ejemplo, el proyecto Alfa Tunning (2005) de América Latina que recoge la opinión de 62 universidades, define cuatro formas diferentes de compromiso: el compromiso con la calidad, el compromiso ético, el compromiso con el medio socio-cultural y el compromiso con la preservación del medio ambiente.

5. Competencia de Capacidad de aprender

En la jerarquización brindada por las empresas etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia de *capacidad de aprender* se encuentra con un 83% (Ver Tabla 3 p. 75), mientras que para los gerentes en la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, aparece en 38% (Ver gráfica 3 p. 80) y para los estudiantes en la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, en 54% (Ver gráfica 7 p. 129). En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra, la competencia de *capacidad de aprender*, aparece en segundo lugar acompañada de *trabajo en equipo y comunicación* y únicamente después de *innovación/ creatividad*. En la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, la competencia de *capacidad de aprender*, aparece en tercer lugar.

Es indudable que para las empresas es clara la importancia del aprendizaje requerido en esta nueva economía, donde el cambio es la única constante y es evidente que las organizaciones tienen la expectativa de que al aumentar el conocimiento se mejorarán los resultados y la productividad (Unesco, 2005). Sin embargo se hace necesario que tanto gerentes como estudiantes compartan la importancia de cambiar del paradigma tradicional de aprender en las aulas al aprendizaje a lo largo de la vida. Es probable que esta discrepancia obedezca al mismo factor mencionado en la competencia de *innovación*: si no existen espacios para la innovación y la creatividad no será valorada la competencia de *aprender*.

La autora de esta investigación, en su trabajo con empresas, ha sido testigo de la burocratización que con frecuencia muestran los jefes cuando se limitan al cumplimiento de indicadores, dejando áreas de oportunidad sin respuesta.

Una interrelación interesante se da entre las competencias de *trabajo en equipo* y *capacidad de aprender*. Los seres humanos aprendemos individualmente pero al interactuar con otras personas en el trabajo en equipo, las posibilidades de aprender de otros y en consecuencia de generar conocimiento aumentan (Sáenz, 2007).

En este sentido, tanto empresas y universidades requieren realizar cambios al conformar una estructura de trabajo y de evaluación basadas más en la creación y resultados de los equipos y no en las tradicionales estructuras individuales que han predominado hasta hoy.

Para lograr esto se brindará mayor autonomía en el desarrollo de las actividades, con mayor responsabilidad y poder para influir en los resultados.

Favorecer que tanto trabajadores como estudiantes tengan la capacidad de trabajar en equipo afectará positivamente el aprendizaje, la innovación y la creatividad en la toma de decisiones.

Es evidente que en muchas organizaciones se ha simplificado erróneamente el *trabajo en equipo* esperando que al formar grupos de trabajo, los integrantes obtendrán los beneficios esperados sin brindarles la guía, orientación y preparación que requieren recibir para desempeñar sus tareas exitosamente.

Una de las prioridades en la formación profesional debe ser lograr la *capacidad de aprender*. El aprendizaje es un proceso individual por lo que es necesario que cada individuo tome conciencia de cómo aprende, así como de los mecanismos que utiliza para entender, analizar y transferir conocimiento (Giry, 2002).

6. Calidad en el trabajo

En la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia de *Calidad en el trabajo* aparece con un 67% de menciones. En la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, aparece con un 60% en la jerarquización que brindan los gerentes y con un nivel de dominio en la autoevaluación de 66% (Ver tabla 4 p.83). En contraste en la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra y etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, la competencia de *Calidad en el trabajo* no aparece como prioritaria. Sin embargo en la etapa VI, en la Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, esta competencia obtiene el segundo lugar con un 68% (Ver p.129 Gráfica 7). Resulta notable que *calidad en el trabajo* no ocupe un lugar central de importancia en las empresas, siendo superada por: *trabajo en equipo, productividad, compromiso, capacidad de aprender, comunicación e innovación*. Aunque pudiéramos suponer que la calidad es un requisito obligado de toda empresa y que no necesita destacarse, preocupa el hecho de que en el dominio autoevaluado sean deficientes los rubros de: *Desarrollo de estrategias de mejora continua*

en el área (55%) y *Establecimiento de guías de acción que resuelvan prácticamente los problemas* (60%) (Ver p.97 gráfica 6F).

Por su parte, los estudiantes reconocen la importancia de esta competencia, aunque confiesan, salvo en una universidad, que su dominio va de regular a deficiente. En el estudio sobre las competencias requeridas en América Latina por el Proyecto Alfa Tunning (2005) el compromiso con la calidad es mencionado como esencial para el desempeño en el mercado laboral y es una competencia que se debe desarrollar en las aulas universitarias si queremos competir en el mundo globalizado.

7. Competencia de Adaptabilidad al cambio

En la etapa II, Jerarquización de competencias por empresas, la competencia *adaptabilidad al cambio* obtuvo un 67% de las menciones (Ver p.75 Tabla 3) En la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, en cuanto a la jerarquización de las competencias por gerentes, esta competencia obtuvo 44% de las menciones (Ver p.80 gráfica 3) En cuanto al nivel de dominio autoreportado de las competencias, se pudo apreciar que el ítem con nivel más aceptable es el “*estar abierto a nuevas experiencias*” (76%), mientras que los ítems con los niveles más bajos (no aceptables) fueron el “*estar atentos a los cambios del medio que pueden ofrecer una oportunidad para sus empresas*”, y “*en situaciones de conflicto soy flexible en mi comportamiento*”, ambas con 58%. Lo anterior contrasta con las necesidades actuales de la sociedad en donde esta competencia, aunada a la *innovación*, es vital para generar mercados. De acuerdo con Romero y Rangel (2008), para la sobrevivencia de las empresas es vital contar con empleados capaces que tengan los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para hacer frente a las transformaciones que ocurren en el mundo. Se requiere personas con la habilidad para identificar aquello que está cambiando y con la capacidad para dar soluciones a los problemas que enfrentan. Esta misma idea es apoyada por Ibarra (2000), quien afirma que los profesionistas requerirán una actualización constante y tendrán que enfrentarse a trabajos diversos durante toda su vida laboral.

Aunque la *adaptabilidad al cambio* debiera ser una competencia muy desarrollada, apenas alcanza niveles medianos en los reactivos: “*acepto con facilidad los cambios*” (62%),

“rediseño con facilidad nuevas estrategias...” (62%), “Soy un promotor del cambio planeado que tiene como objetivo una mejora real” (60%) (Ver p.99 gráfica 6G).

En lo que corresponde a la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra y la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes es necesario mencionar que la competencia *Adaptabilidad al cambio* no está mencionada por los directivos, profesores y estudiantes como una de las competencias prioritarias. En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, los estudiantes le otorgan a esta competencia el décimo lugar y en tres de las universidades el dominio alcanzado en esta competencia se encuentra por debajo de lo esperado y en las tres restantes sólo alcanzan un dominio intermedio con posibilidades de mejorar.

Esto muestra una gran brecha entre lo que las empresas están exigiendo en cuanto a la competencia de adaptabilidad al cambio y lo que los estudiantes universitarios han logrado desarrollar.

Las empresas están cambiando para adaptarse a las dinámicas sociales y económicas, lo que les exige contar con personas que posean un alto grado de flexibilidad para adecuarse a los nuevos puestos y procesos de trabajo, así como ajustar su desempeño a los requerimientos de los nuevos clientes (Tobón, 2006). Otro factor que requiere la competencia de *adaptabilidad al cambio* es la mudanza de profesionistas a países diferentes debido a las exigencias laborales (Manpower, 2006).

La tarea de las universidades tampoco es sencilla ya que se requiere en la actualidad formar profesionistas con mayores conocimientos y destrezas además se les demandará adaptarse a nuevos ámbitos y tareas de las que aún no tenemos conocimiento (Maldonado 2007).

8. Competencia Comunicación

En la etapa II, de las Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos la competencia *comunicación* obtuvo 83% de las menciones (Ver p.75 tabla 3). En la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, en cuanto a la jerarquización de competencias por gerentes medios, esta competencia obtuvo 59% de las menciones (Ver p.80 gráfica 3). En general los gerentes

medios tienen un nivel de dominio autoevaluado de 65% en esta competencia. Los gerentes muestran como debilidades en la competencia de *comunicación* el que: “*al hablar su mensaje no es comprendido (59%) y que no son capaces de expresar correctamente sus expectativas*” (57%). Sin embargo consideran como fortalezas su capacidad de “*escuchar con atención a las personas y hacerse responsables de lo que dicen y cómo lo dicen*”. Es importante resaltar que siendo la *comunicación* una competencia elemental para las empresas, los gerentes muestran solamente un desempeño satisfactorio en dos de los reactivos. En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra, la competencia de *comunicación* aparece en segundo lugar acompañada por la de *trabajo en equipo y capacidad para aprender* y únicamente después de *innovación y creatividad*. En la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, los alumnos establecen esta competencia en tercer lugar. En la etapa VI, en la aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios, *comunicación* obtuvo 58% en la jerarquización de importancia, ocupando un sexto lugar de las 17 competencias. De las 6 universidades no se obtuvo un desempeño aceptable de esta competencia; las universidades 1, 2, 4 y 6 obtuvieron un desempeño por debajo de lo esperado, y en las universidades 3 y 5 obtuvieron un desempeño intermedio con posibilidad de mejora.

El Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) de Brasil (citado en Vargas, 2004), menciona la competencia de *comunicación* como básica en las nuevas ocupaciones del siglo XXI. A su vez ANECA (2008), resalta que los graduados españoles requieren de competencias comunicativas que tienen que ver con la capacidad de transmitir un mensaje adecuadamente a través de las técnicas apropiadas. Bunk (1994), por su parte, afirma que el mercado laboral actual requiere de cualificaciones que no envejezcan e incluye la competencia de *comunicación*.

En el proyecto Alfa Tuning (2005) de América Latina se habla de la capacidad de comunicación oral y escrita como esencial y Resnik (2000) afirma que en México se requiere el desarrollo de habilidades más complejas como es la comunicación oral.

Como podemos observar tanto los gerentes medios como los estudiantes no han alcanzado un nivel satisfactorio en el desempeño de esta competencia.

Sin embargo es importante recordar a Fresan (2007) cuándo se cuestiona si es posible que las universidades en México tengan la capacidad de lograr los perfiles de egreso, si los estudiantes arriban a la educación superior con grandes deficiencias y rezagos que el sistema educativo básico y medio les ha dejado, en cuanto a la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita.

Se requiere, por lo tanto, que las empresas y universidades incrementen sus esfuerzos en el desarrollo de esta habilidad por medio de cursos específicos de comunicación, escucha, expresión verbal, redacción, manejo de juntas entre otros.

9. Competencia de Liderazgo

En la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia de *liderazgo* obtuvo 50% en la Jerarquización comparado con un 73% que le otorgaron los gerentes medios en la jerarquización en la etapa III (Ver p.80 gráfica 3). En esta última etapa los gerentes medios se autoevaluaron con un nivel de dominio de 62%, esto es un desempeño intermedio con posibilidades de mejorar. Al hacer un análisis más profundo de los reactivos que miden esta competencia, llama la atención que ningún reactivo obtuvo un desempeño satisfactorio y que cuatro reactivos se encontraban con un desempeño por debajo de lo esperado: “*saber cómo hacer que las personas se comprometan con la visión de la empresa*”(55%) “*ayudar a la personas a sentirse competentes en su trabajo al reconocer y celebrar sus éxitos*” (55%), “*expresar una visión motivadora de lo que el equipo puede lograr*” (57%) y “*proporcionar retroalimentación regular y apoyo requerido*”(58%) (Ver p. 103 grafica 6I). Como podemos observar los cuatro reactivos pueden también relacionarse con otras competencias como lo son *compromiso, trabajo en equipo y comunicación*.

Es claro que muchas demandas y metas organizacionales no pueden ser alcanzadas por un solo individuo se requiere el trabajo conjunto y la guía de un líder.

El liderazgo es una competencia compleja, ya que requiere para su desempeño el desarrollo de otras habilidades y actitudes. De acuerdo con DeSeCo (1997), son competencias básicas requeridas en esta nueva sociedad del conocimiento, el poder equilibrar el compromiso con el grupo y las metas con las propias prioridades, poder

compartir el liderazgo y apoyar a otros. Por su parte el Proyecto Alfa Tuning de América Latina (2005), reconoce como una competencia prioritaria la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes. Haygroup (2001), afirma que las competencias requeridas por los gerentes en el mundo laboral son:

- El manejo del grupo que incluye las competencias de desarrollar a otros, liderazgo de grupo, apoyar a otros para alcanzar las metas.
- Manejo de colaboración que incluye competencias como influir en otros y fomentar el trabajo en equipo.

En los resultados de la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra, no aparece la competencia de liderazgo entre las de mayor frecuencia. En la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, la competencia de *liderazgo* aparece en tercer lugar junto con *capacidad de aprender y comunicación*.

En los resultados de la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, la competencia de *liderazgo* es jerarquizada en sexto lugar junto con las competencias de *visión emprendedora e iniciativa* (Ver Gráfica 7 p. 129). En el dominio autoevaluado de esta competencia cinco universidades obtuvieron un desempeño menor a lo esperado y sólo una universidad (5) obtuvo un desempeño intermedio con posibilidades de mejorar.

De acuerdo con Romero y Rangel (2008), los empleadores de hoy buscan que los recién egresados posean la competencia de *liderazgo*.

Es importante cuestionarnos que requiere hacer la universidad para mejorar los niveles de desempeño de sus estudiantes en las competencias que les serán requeridas en el mundo laboral. Giry (2003), afirma que se requiere tomar en cuenta dos factores básicos para obtener mejores resultados:

- La futura situación del trabajo del educando.
- Las características propias del educando, estilo de aprendizaje, nivel cognoscitivo, relación con la formación etc.

González (1991), afirma que entre los objetivos de un aprendizaje significativo se encuentran que los estudiantes puedan dirigir y autodirigirse de forma inteligente.

10. Visión emprendedora

La competencia de visión emprendedora obtuvo un 33% de menciones en la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos. Los gerentes medios le otorgan en la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, 48% (Ver p.80 gráfica 3). En esta misma etapa, en el dominio general autoevaluado, los gerentes medios se otorgan 64% (nivel intermedio con posibilidades de mejorar). Son reactivos calificados como débiles los siguientes: “*Soy un experto en los negocios*” (32%), “*Afronto los riesgos necesarios en la creación de oportunidades de negocio*” (56%), “*Busco enfocarme en la creación de nuevos procesos que aumenten la productividad*” (59%) (Ver p. 105 gráfica 6J)

En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra, y en la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, la competencia de *visión emprendedora* no aparece como prioritaria. Sin embargo en uno de los grupos un estudiante afirma al cuestionarles acerca de las competencias esenciales para el éxito profesional: “*En México el problema es que falta mucha iniciativa y creatividad, ser emprendedor y crear nuevas empresas. Lo que pasa es que es muy difícil poder sacar adelante una empresa mediana o pequeña ya que tienen que competir con empresas trasnacionales.*”

En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, en la jerarquización que brindan los alumnos a esta competencia le otorgaron el sexto lugar con 58% acompañada con *iniciativa y comunicación*. En cuanto al desempeño alcanzado por los estudiantes, la universidad 1 obtuvo un desempeño por debajo de lo esperado, las universidades 2,3,4 y 6 obtuvieron un desempeño intermedio con posibilidades de mejora y sólo la universidad 5 obtuvo un desempeño satisfactorio con 73% (Ver p.132 a la 137).

Es claro que en la *visión emprendedora* todavía hay mucho que hacer para lograr desarrollarla en los niveles óptimos tanto en los estudiantes como los gerentes medios. Podemos conjeturar que las empresas no están interesadas en desarrollar esta visión emprendedora atribuyéndolo a la posibilidad de que si sus empleados la poseen se separarán de la organización para crear sus propias empresas. Sin embargo esta visión

emprendedora es la capacidad de llevar recursos económicos desde zonas de baja productividad y poco rendimiento a zonas de alta productividad y buen rendimiento. Lo que define al emprendedor es que busca el cambio y lo aprovecha como una oportunidad y lo hace para sí mismo o la empresa para la que trabaja. (Alles, 2005).

En cuanto a la misión de las universidades podemos decir que la *visión emprendedora* no se limita al interior de las organizaciones, sino a la creación de pequeñas y medianas empresas que, como ha afirmado el alumno, deberán competir con grandes empresas y de ahí que el pensamiento estratégico debería desarrollarse más. Existen esfuerzos de las universidades por introducir cursos de emprendedores, sin embargo faltan desarrollar factores como:

- Establecer redes sociales y gubernamentales que faciliten la implementación de las empresas.
- Capacitación de maestros que frecuentemente desconocen las competencias a desarrollar.
- Técnicas e instrumentos para el desarrollo de esta competencia: simuladores, finanzas, plan de negocios con uso de las tecnologías de la información, otros.

Como ya lo hemos dicho si queremos enfrentar los retos del S. XXI se requiere crear una nueva consciencia de la forma de enseñar como de aprender. (Arriola, 2001, citado en Arriola, M; Sánchez, G; Romero, M, 2007). De acuerdo a Manpower (2006), los jóvenes latinoamericanos no están preparados para interiorizar el conocimiento, y por lo tanto, no pueden desarrollar los puentes conceptuales y prácticos para aplicar lo que han aprendido: se requiere que puedan absorber información nueva, conjugarla con el conocimiento previo y formular ideas y propuestas de acción y producción.

Es importante destacar que se han detectado insatisfacciones en estudiantes graduados (Aneca,2008) sobre el modo en que la universidad les proporcionó capacidad para encontrar nuevas ideas, soluciones y capacidad para detectar nuevas oportunidades, habilidades básicas para el desarrollo de la *visión emprendedora*.

11. Pro-actividad (iniciativa)

El Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial de Brasil, identificó la *iniciativa* como una de las características que se requieren en los nuevos profesionistas. (Vargas, 2004).

Por su parte Haygroup (2001), afirma que el manejo del trabajo en los gerentes incluye la competencia de iniciativa.

En la etapa II, de Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia de iniciativa obtuvo 67%, mientras en la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, se obtuvo 60% (Ver p. 80 gráfica 3). Los reactivos en los que los gerentes medios reconocen deficiencias son: “*continuamente encuentro formas de utilizar mi tiempo con más eficacia*” (57%) y “*Soy autodirigido*” (58%) (Ver p.107 gráfica 6K).

De acuerdo con el proyecto Alfa Tunning de América Latina (2005), las competencias de organizar y planificar el tiempo y la habilidad para trabajar en forma autónoma son ampliamente requeridas para esta región.

En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra y en la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, la competencia de *iniciativa* no es mencionada como prioritaria. Sin embargo en uno de los grupos de enfoque un estudiante se queja de que en su universidad no se toma en cuenta la iniciativa del alumno. Afirma “*existe sobreprotección falta libertad e independencia*”. Otra estudiante confirma lo anterior y agrega: “*la universidad nos debe preparar para resolver problemas por nosotros mismos y con esto fomentar la independencia.*”

En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, la competencia de *iniciativa* se colocó en sexto lugar junto con las competencias de *visión emprendedora* y *comunicación* con 58% (Ver p.129 gráfica 7). Los estudiantes se autoevaluaron con un dominio por debajo de lo esperado en la competencia de *iniciativa* en las universidades 1, 3, 4 y 6. Mientras que en las universidades 2 y 5 obtuvo un desempeño intermedio con posibilidades de mejorar (Ver p.132 a la 137).

Es importante destacar que ninguna universidad obtuvo un desempeño satisfactoria en esta competencia y que en estudios de Manpower (2006), se afirma que la *iniciativa* cada vez es más demandada en las organizaciones y es mejor aprendida en el trabajo, con frecuencia de manera informal y en un ambiente de entrenamiento, que en la educación formal.

La *iniciativa* y la *proactividad* es considerada por varios autores (Alfa Tunning de América Latina, 2005; Haygroup, 2001; Manpower, 2006; Vargas, 2004), como una competencia

básica para producir el cambio especialmente para la visión emprendedora y la innovación; sin embargo la investigación revela que en el medio académico no ha sido suficientemente apreciada ni existen los medios suficientes para su desarrollo, según las opiniones recabadas.

12. Competencia de Negociación

En la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia de *negociación*, obtuvo 33% de menciones. En la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, obtuvo 42% en la jerarquía brindada por los gerentes (Ver p.80 gráfica 3). En esa misma etapa, los gerentes se autoevaluaron con un dominio por debajo de lo esperado con 59%. Los reactivos con menor dominio autoevaluado por los mismos gerentes son: *Investigo a la otra parte antes de celebrar una negociación* (51%), *Recabo información antes de idear mi estrategia de negociación* (55%), *Elijo tácticas de negociación adecuadas a mis objetivos* (56%), *Mis estrategias de negociación me ayudan a alcanzar mis objetivos principales* (57%), *Establezco como prioridad en mis negociaciones fomentar relaciones a largo plazo* (53%) (Ver p. 109 gráfica 6L). En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra y en la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, la competencia de *negociación* no es mencionada. En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, la competencia de *negociación* obtuvo 35% en la jerarquización brindada por los alumnos, esto es el doceavo lugar. En el dominio autoevaluado por los estudiantes, las universidades 1, 2 y 4 obtuvieron un desempeño por debajo de lo esperado, las universidades 3, 5 y 6 obtuvieron un desempeño intermedio con posibilidades de mejorar (Ver p.132 a la 137).

La globalización está creando nuevas formas de trabajo por lo que es primordial la adaptación y la tolerancia a la diversidad en el ámbito laboral; también es fundamental el manejo de competencias como la *flexibilidad* y la *negociación*, ya que serán esenciales para el éxito en los negocios y las relaciones interpersonales. (ANECA, 2008).

Los gerentes reconocen como una de sus deficiencias el poco dominio que tienen sobre su capacidad de *negociación*, la cual es fundamental para establecer un trabajo en conjunto y eficaz que logre resultados de ganar-ganar.

La negociación puede convertirse en el vínculo para favorecer la solución pacífica de conflictos, logrando beneficios mutuos de las partes involucradas. De esta manera se logrará la capacidad de colaborar en lugar de competir, lo cual influirá de manera positiva en el trabajo en equipo y en el logro de metas comunes.

La competencia de *negociación* se encuentra vinculada a la *comunicación* ya que es la principal habilidad que se utiliza para negociar. Los gerentes reportaron un 59% de dominio en la *negociación* y un 65% en la *comunicación* lo cual implica grandes áreas de oportunidad. Estas mismas áreas de oportunidad se pueden ver en el bajo dominio reportado por los estudiantes.

13.Flexibilidad

En la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia de *flexibilidad* obtuvo 33% en la jerarquización, en la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, le otorgaron 29% (Ver p.80 gráfica 3). En esta misma etapa los gerentes se autoevaluaron con un 67% de dominio (Ver p.84 gráfica 5). Los reactivos con un nivel por debajo de lo esperado son “*Me gusta actuar de diversas maneras de acuerdo con el contexto que enfrente*” (59%), “*Puedo cambiar de opinión al escuchar otros puntos de vista*” (57%) (Ver p. 111 gráfica 6M).

Es importante resaltar que existen varios estudios que se oponen a esta baja jerarquía que fue brindada por los gerentes medios y empresas a esta competencia y confirman la importancia de la competencia de *flexibilidad* en la época presente, por ejemplo Bunk (1994), afirma que se requiere de *flexibilidad* en el mercado laboral actual. El estudio Reflex, ANECA (2008), afirma que los países europeos requieren de un profesional flexible en esta sociedad del conocimiento, en donde existe cambio constante y alta incertidumbre y que esta necesidad brinda nuevas exigencias a la Educación Superior en Europa.

En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra y en la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, tampoco aparece la competencia de *flexibilidad* como de las más importantes para ser desarrolladas por las universidades.

En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, la competencia de *flexibilidad* ocupa el doceavo lugar junto con la competencia de *negociación* ambas con 35% (Ver p. 129 gráfica 7). En la autoevaluación de esta competencia las universidades 1, 2 y 4 obtuvieron un desempeño menor a lo deseable y en las universidades 3, 5 y 6 se obtuvo un desempeño intermedio con posibilidades de mejorar (Ver p.132 a la 137).

Este bajo dominio en todas las universidades nos hace reflexionar de acuerdo con Gardner (2000), que los cambios de nuestro mundo son tan rápidos y contundentes que las escuelas no podrán seguir siendo como son y tampoco se podrán limitar a realizar ajustes superficiales. La explosión del conocimiento y el panorama siempre cambiante de las disciplinas, exige abordar las materias curriculares desde una nueva perspectiva y desarrollar nuevos e imaginativos enfoques que preparen a la juventud para los roles cambiantes que se espera desempeñen.

14. Competencia de Innovación

Otra diferencia notable se encuentra en la competencia de *innovación* donde la jerarquización que dan las empresas a esta competencia en la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, tiene un porcentaje de 83% (Ver Tabla 3 p. 75), en comparación con el 45% que brindan los alumnos (Ver gráfica 7 p. 129), en la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos y 34% por parte de los gerentes (Ver gráfica 3 p. 80), en la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios. En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra, la competencia de *innovación/creatividad* ocupa el primer lugar en las competencias que de acuerdo con profesores y directivos deben desarrollar más las universidades, así mismo en la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, la *innovación / creatividad*, aparece como la competencia prioritaria ante la misma pregunta. En contraste en la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, en la autoevaluación de esta competencia en cinco universidades (1,2, 3, 4 y 6) aparece con un dominio por debajo de lo esperado y

únicamente en la universidad 5, tiene un dominio con nivel intermedio con posibilidades de mejorar (Ver p. 132 a la 137).

Las empresas se han esforzado por la medición y estandarización de procesos sin en ocasiones dejar espacio para la innovación y la creatividad. Existe una exigencia creciente de innovación y creatividad en los mercados actuales ya que brindan a las empresas innumerables ventajas tales como la posibilidad de supervivencia derivada de la satisfacción del cliente, del aumento de la competitividad y de la optimización de los recursos disponibles, por mencionar algunas (Manpower, 2006). Es muy probable que las empresas no hayan generado los espacios para que en niveles medios se fomente la innovación y la creatividad, situación que en muchos casos ha llevado a las empresas al fracaso.

La competencia de *innovación* se encuentra fuertemente vinculada al desarrollo económico y social que logran los países (OECD, 2009). Las empresas jerarquizan esta competencia como una de sus prioridades, sin embargo existe una gran diferencia en la importancia que los gerentes le otorgan a la misma. Además, el desempeño o grado de dominio en esta competencia por parte de los gerentes medios es deficiente, dejando ver grandes áreas de oportunidad para desarrollar su capacidad creativa y para dedicar tiempo al desarrollo de nuevas ideas.

Por otro lado la competencia de *innovación*, reconocida como prioritaria por las empresas y las universidades, se encuentra en un nivel de dominio considerado como deficiente tanto para gerentes como para estudiantes.

Esta deficiencia en la competencia de *innovación* resulta preocupante en una sociedad donde los procesos productivos se vuelven más complejos y existe una mayor demanda de servicios que implican el uso creciente de la innovación y la creatividad (Observatorio Laboral, 2005). Tanto estudiantes como gerentes deberán enfrentar nuevos problemas y brindar soluciones que establezcan paradigmas diferentes.

Los gerentes reconocen debilidades en diferentes competencias que se encuentran altamente relacionadas con la *innovación*:

- 1) No tener la capacidad para establecer diferentes alternativas para superar las dificultades.
- 2) La incapacidad de desarrollar estrategias para la mejora continua en su área.

- 3) No poseer la sensibilidad de percibir los cambios del medio internos y externos.
- 4) No tener la disponibilidad para desarrollar nuevas formas de actuar de acuerdo a las necesidades de la situación.
- 5) La incapacidad de darse tiempo para buscar nuevas ideas o proyectos.
- 6) La incapacidad para cambiar sus propias funciones y convertirse en agente de innovación de conocimiento.
- 7) No poder brindar el máximo rendimiento con actores y situaciones cambiantes.

La falta de innovación manifiesta una gran dificultad para transformar el *status quo* y para convertirse en agentes de cambio; es por ello que todo profesionista actual debe poseer esta competencia fundamental.

La *innovación* implica, además, combinar información e integrarla en situaciones y contextos diferentes, ofrecer soluciones novedosas, propiciar el cambio y la adaptación al mismo y potencializar a la empresa.

Las universidades mexicanas se enfrentan ante un gran reto para desarrollar en sus estudiantes la *innovación*. La necesidad de crear un modelo educativo que permita el uso de la investigación, la experimentación y la solución creativa de problemas. Los profesores deberán enfrentarse a las situaciones complejas que la realidad nos impone y separarse de los problemas con soluciones únicas.²

Es en este momento cuando se hace imprescindible la unión de la capacidad de *trabajar en equipo* con la competencia de *innovar*, asumiendo que equipos que sean diversos en su formación brindarán diferentes perspectivas de un fenómeno.

Habría que recordar que si bien esta investigación evalúa la correspondencia entre competencias académicas con las del empleo, tanto el trabajo en equipo como la innovación son fundamentales en el autoempleo y el emprendedurismo.

Ante la situación económica actual, donde se hace más exigente la sobrevivencia de las organizaciones, los gerentes se encuentran obligados a diseñar y proponer nuevos procesos que permitan diferenciar las empresas contribuyendo mediante ventajas competitivas (Tobón, 2005).

² En la actualidad existen una gran variedad de métodos para desarrollar competencias creativas: casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por servicio y otros. Sin embargo su utilización en la práctica docente es muy pobre.

Así por ejemplo, con la intención de mejorar la calidad y la productividad de las organizaciones, algunas empresas están poniendo en práctica programas como el de *Joint Venture* donde el empleado se convierte en socio en el desarrollo de productos; *Científicos Senior* en donde se lleva a cabo investigación especializada; *Calidad total* y *Reingeniería*, recordando que todos ellos requieren un alto compromiso e innovación por parte de los empleados (Sáenz, 2007).

La *innovación* está aunada a un proceso continuo de aprendizaje donde los seres humanos y las organizaciones tienen la capacidad de cambiarse a sí mismos repetida y rápidamente con el fin de seguir generando valor. Además la *innovación* contribuye en la creación de nuevos conocimientos y a mejorar la utilización de los ya existentes. La gerencia de hoy en día se describe más precisamente con largos periodos de cambio continuo. (Maldonado, 2007)

15. Trabajo bajo presión

En la etapa II, de Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia de *trabajo bajo presión* obtuvo un 33%, mientras que en la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios obtuvo 49% en la jerarquización (Ver p.80 gráfica 3). En esta misma etapa los gerentes se autoevaluaron con 65% de dominio (Ver p.84 gráfica 5)

Los reactivos en los que se autoevaluaron con un dominio por debajo de lo esperado son: “*Mantengo la calma aún ante situaciones de oposición*” (59%) y “*Puedo manejar eficientemente una agenda de trabajo saturada*” (56%) (Ver p.115 gráfica 6O).

En la etapa VI, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra y V Realización de grupos de enfoque a estudiantes, no se menciona la competencia de *trabajo bajo presión*. En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, los estudiantes la jerarquizan en el décimo tercer lugar con 24% y se autoevalúan con un desempeño por debajo de lo esperado en las universidades 1 y 2, con un desempeño intermedio con posibilidades de mejorar en las universidades 3, 4 y 6, y sólo en la universidad 5 con un desempeño aceptable (Ver p.132 a la 137).

Aún cuando en esta investigación no se jerarquizó la competencia de *trabajo bajo presión* entre las primeras tres en ninguna de las etapas, en una investigación realizada por ANECA

(2008), la capacidad para trabajar bajo presión se encuentra entre las más requeridas por el mercado laboral.

Definir la importancia de esta competencia requiere de establecer las normas de trabajo de las empresas dado que mientras algunas exigen más de esta habilidad, otras debido a su planeación y estabilidad la podrían requerir en menor medida. Por otra parte los trabajadores frecuentemente eligen ocupaciones de acuerdo a su preferencia por tener o no presión.

16. Empuje

En la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia de *empuje* obtuvo 33% en la jerarquización mientras que en la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, obtuvo 31% (Ver p.80 gráfica 3).

En esta misma etapa los gerentes se autoevaluaron con 67% de dominio. El reactivo con un dominio menor a lo esperado fue: “*Rindo a mi máxima capacidad con participantes y contextos cambiantes.*” con 59% como podemos notar esta debilidad se relaciona a su vez con la competencia de adaptabilidad al cambio.

En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra y en la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, la competencia de *empuje* no fue mencionada.

En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, *empuje* fue jerarquizada en último lugar con 17% (Ver p.129 gráfica 7), y en el dominio autoevaluado las seis universidades obtuvieron un nivel por debajo de lo esperado (Ver p.132 a la 137).

Podemos pensar que tal vez al no ser para los estudiantes una competencia prioritaria tampoco han puesto sus esfuerzos en desarrollarla con mayor capacidad.

Al analizar la definición que tenemos de esta competencia brindada por Alles (2005):

Se trata de la habilidad para trabajar duro en situaciones cambiantes o alternativas, con interlocutores muy diversos, que cambian en cortos espacios de tiempo, en jornadas de trabajo prolongadas sin que por esto se vea afectado su nivel de actividad. (p.126)

Podemos detectar su amplia relación con las competencias de adaptabilidad al cambio y flexibilidad. Como podemos analizar con las afirmaciones de varios autores esta competencia es detectada como importante en la sociedad del conocimiento, Bunk (1994), afirma que el rasgo característico de la época actual es el cambio. Condicionado por la necesidad de supervivencia económica, el trabajo profesional está hoy sujeto a una transformación radical. Así mismo el proyecto Tuning de América Latina (2005) determina a la capacidad para actuar en nuevas situaciones como una competencia genérica requerida en el mundo actual.

Un posible problema al evaluar esta habilidad entre los estudiantes podría ser el desconocimiento de la definición de “*empuje*”. Sin embargo en una investigación realizada en 2009 (Espíndola, 2009) a más de 500 universitarios de Morelos los estudiantes confirmaron que la competencia que más requieren desarrollar es la *tenacidad* que, implica mantener el esfuerzo en alguna actividad para alcanzar las metas. En el mismo estudio la *policronía*, hacer muchas cosas al mismo tiempo, especialmente en las mujeres, es elevada. Es difícil hacer muchas cosas y al mismo tiempo conservar la fuerza para una sola meta.

17. Generación de conocimiento

En la etapa II, Entrevistas a gerentes de Recursos Humanos, la competencia *generación de conocimiento*, obtuvo 67% en la jerarquización brindada por las empresas. En la etapa III, Realización y aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias gerenciales a gerentes medios, obtuvo 29% (Ver p.80 gráfica 3). Es notable la diferencia entre la importancia que le brindan los altos directivos de las empresas a esta competencia y la que le otorgan los gerentes medios esta diferencia puede ser atribuible a que no existen sistemas adecuados de gestión del conocimiento al nivel gerencial y que esta competencia se desarrolle más bien en las cúpulas organizacionales. En esta misma etapa, los gerentes se autoevaluaron con 64% de dominio. Los reactivos con un dominio por debajo de lo esperado en esta competencia son: “*Me gusta convertirme en promotor de la innovación*” (48%), “*Busco incrementar el capital intelectual de la organización, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias de los empleados e individuales*” (55%), “*Soy capaz de documentar el conocimiento generado en mi área a fin de que los interesados tengan acceso a esta información*” (58%) (Ver p. 119 gráfica 6Q). En esta

época es requerido constantemente en las empresas evidencias documentadas de acciones realizadas sin embargo como se puede observar esta sigue siendo una debilidad en las organizaciones.

En la etapa IV, Cuestionario a directivos y profesores de las universidades que componen la muestra y en la etapa V, Realización de grupos de enfoque a estudiantes, no se establece esta competencia como prioritaria.

En la etapa VI, Aplicación de un cuestionario de evaluación de competencias a estudiantes universitarios de Morelos, los estudiantes le dieron el onceavo lugar con 40%. En el desempeño autoevaluado de esta competencia los estudiantes se evaluaron con un dominio por debajo de lo esperado en las universidades 1,2 y 4 mientras que en las universidades 3, 5 y 6 obtuvieron un dominio intermedio con posibilidades de mejorar (Ver p.132 a la 137).

Existen múltiples factores de cambio en la evolución mundial. La sociedad se ha transformado para convertirse en una economía en donde el principal recurso es el conocimiento. Estas sociedades del conocimiento se caracterizan por la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información al crear y aplicar los conocimientos para el desarrollo humano (UNESCO, 2005). Podemos considerar que aún tenemos mucho camino por recorrer tanto en las empresas como en las universidades para lograr el nivel de desempeño esperado en esta competencia. En estudios de la OCDE (2009) se muestra una correlación positiva entre el recurso humano capacitado y la capacidades regionales para promover y usar innovación. En muchas ocasiones como lo hemos observado las universidades no han logrado acortar el abismo entre lo que denominamos teoría y lo que se exige en las organizaciones como práctica (ANECA, 2008).

Selección de recursos humanos por competencias

Las organizaciones tienen la necesidad de contar con personal cuyas competencias les permitan realizar su trabajo de manera eficaz y eficiente por lo que se requiere una adecuada planificación y diseño de programas de capacitación y desarrollo de competencias para lograr el nivel de dominio esperado (Romero y Rangel, 2008).

Conforme a los resultados obtenidos en las entrevistas a los gerentes de recursos humanos, se observa que aún cuando las empresas tienen un modelo de competencias deseables en su

personal, se puede concluir que la mayoría de los métodos que utilizan para seleccionar, evaluar y capacitar a su personal no fueron diseñados bajo un esquema de competencias sino de desarrollo de habilidades tradicionales. Sin embargo se puede afirmar que existe una tendencia generalizada en las empresas internacionales consideradas para este estudio, de llevar a cabo acciones tales como investigación y capacitación para gestionar su talento humano, conforme al ambiente competitivo y dinámico que caracteriza esta época, así como establecer estrategias que apoyen el logro de las metas de su organización.

Al analizar la comparación entre la jerarquía que los gerentes otorgan a las diecisiete competencias en contraste con la jerarquía presentada por las empresas a esas mismas competencias (Ver gráfica 3 p. 80), es evidente que los medios de comunicación entre líderes de empresa y sus gerentes no transmiten efectivamente los objetivos y prioridades organizacionales en cuanto al nivel de desempeño de competencias esperado. Por lo tanto, es fundamental la creación de esquemas eficientes de comunicación entre líderes organizacionales y sus empleados, a fin de lograr la transmisión y comprensión efectiva de las competencias prioritarias.

Por otro lado, las empresas deben desarrollar procesos de reclutamiento y selección que les permitan atraer y retener talento, evaluando de manera objetiva e integral las competencias que requieren para el buen desempeño de su organización (Tobón, 2006). Además de alinear las actividades de recursos humanos tales como la capacitación y desarrollo al fomento de las competencias.

Cuando una empresa decide apegarse a un modelo de competencias para su gestión es importante que tome en cuenta la coherencia estricta entre aquellas y la misión y la visión. En un segundo momento será importante difundir a todo el personal la necesidad de lograr las metas señaladas en estos tres aspectos; es decir ahora tal vez se deberá hablar con la misma intensidad y enfatizando la relación entre la misión, la visión y las competencias. (Romero y Rangel, 2008).

Universidades, empresas y sociedad

La baja vinculación entre las carreras universitarias y los requerimientos de las empresas son uno de los principales cambios que deben ocurrir en el sistema educativo universitario.

Se requiere desarrollar modelos educativos que brinden una formación académica de calidad para que los futuros profesionistas puedan desempeñarse al mismo nivel exigido internacionalmente.

Una estrategia que deben establecer las universidades para disminuir la brecha existente entre las necesidades apremiantes de la sociedad y la solución de problemas concretos, es vincular a las instituciones de educación superior con las organizaciones productivas o de investigación, de manera que los educandos puedan realizar prácticas permanentes que los pongan en contacto con el entorno profesional; no únicamente a través del servicio social sino por medio de programas bien establecidos de formación de competencias en los que colaboren organizaciones y universidades por igual. Dicha vinculación permitiría fortalecer el *aprendizaje*, la *toma de decisiones*, el *trabajo en equipo* y el *compromiso*, entre otras competencias fundamentales.

Aunque esta vinculación también tiene sus bemoles porque el estudiante puede adaptarse a sistemas de trabajo viciados por la falta de competencias vista.

La empresa está fuertemente interesada en fortalecer la vinculación y colaborar con las universidades, con el fin de contar, a corto plazo, con personal competente y eficiente que le permita optimizar su inversión en capacitación y desarrollo. Se aprecia que algunas universidades están sensibilizadas para establecer convenios de vinculación con este mismo propósito.

Un análisis a fondo de los párrafos previos obliga a empresas y universidades a identificar claramente las competencias gerenciales requeridas que ayudaran en determinar el rumbo de acción para modificar modelos educativos y modelos de gestión del capital humano.

Actualmente la educación superior en México se está enfocando al desarrollo de competencias y uno de los grandes retos que enfrentan las universidades es formar estudiantes que posean las competencias que les permitan enfrentar su quehacer profesional de manera efectiva. Este enfoque de competencias motiva la transformación de currículos, rediseño y creación de nuevas carreras e implementar cursos de capacitación a los docentes para asegurar la calidad de la educación superior (Tobón, 2006). Si bien el modelo de competencias es conocido por parte de los gerentes de recursos humanos y gerentes generales entrevistados en contraste, sólo una de las universidades fue creada con base al modelo de competencias.

Sin embargo los esfuerzos de las instituciones de educación superior se ven limitados por la falta de estudios precisos y profundos acerca de las competencias requeridas, así como de los métodos necesarios para lograrlas.

Las empresas necesitarán diseños de programas de capacitación enfocados al desarrollo de las competencias que cada organización requiere para satisfacer las grandes áreas de oportunidad que muestran actualmente y que son reconocidas por los mismos gerentes en su proceso de autoevaluación de competencias (Ver gráfica 5 p. 84). Los estudiantes universitarios reconocen como producto de su autoevaluación, grandes brechas entre el desarrollo obtenido hasta ahora y el dominio demandado de ellas. Mientras en tres universidades los alumnos mencionan la *integridad* como fortaleza (Ver gráficas 8-3 p. 134, 8-5 p. 136 y 8- 6 p.137), el total de los profesores y directivos reconoce que hace falta formar a los estudiantes en las competencias éticas y ciudadanas; cabe destacar la ambigüedad y contradicción en este aspecto ya que existe un doble discurso respecto de la integridad y honestidad entre instituciones universitarias, estudiantes y empresas. Tanto gerentes como estudiantes (aspirantes a profesionistas), se autoevalúan con altos indicadores en integridad y honestidad; sin embargo, todos los estudiantes reconocen en los grupos focales que no hay gravedad en copiar, plagiar, mentir, etc.

Se observa una gran preocupación en profesores y directivos universitarios que se cuestionan la manera de enseñar ética a sus estudiantes en un país inmerso en el combate a la corrupción y la lucha por la transparencia. (Morin, 1999)

Durante décadas la sociedad mexicana ha tenido que enfrentar el deterioro de su imagen internacional por fraudes, escándalos de corrupción, tráfico de influencia y en las últimas fechas narcotráfico. Estas acciones implican un obstáculo para el desarrollo económico y afectan reputación de los trabajadores mexicanos y de las instituciones del país.

La evidencia empírica sugiere que los gobiernos de los países pobres son también los más corruptos, lo que lleva a México a un círculo vicioso. (OECD, 2004)

Otra variable que interviene en la deshonestidad tiene que ver con la tendencia que se ha observado de un aumento de fraudes ante crisis económicas.

La organización de Transparencia Internacional estimó que en México los actos corruptos le cuestan a la sociedad el equivalente al 28% del presupuesto del gobierno federal. Este dinero que se pierde estaba destinado a capacitación y educación. Para las empresas

privadas ha representado pérdidas millonarias no únicamente en lo que se denomina robo hormiga por parte de los trabajadores sino fraudes planeados por personal profesional universitario.

Las organizaciones están jugando un rol más proactivo en la lucha contra la corrupción adoptando una política de tolerancia cero con respecto al cohecho y un compromiso por prácticas transparentes.

Como hemos visto en esta investigación esta competencia está pobremente consolidada en nuestra cultura y los actores analizados así pues, un modelo educativo debe de contemplar su desarrollo como una actividad prioritaria.

Entre los aspectos más importantes para el desarrollo del país está la *visión emprendedora*. Para expandir sus mercados las organizaciones requieren de la visión emprendedora de sus empleados y así puedan estos aprovechar las oportunidades de crecimiento para sus empresas.

Es preocupante observar que tanto estudiantes como gerentes se evalúan como carentes de esa competencia. Es posible vincular la falta de *empuje* demostrada por los estudiantes en sus autoevaluaciones con una capacidad baja de visión emprendedora y conocimiento de los negocios entre los gerentes de las empresas evaluadas. No se observa una inquietud para tener actividades y conductas proactivas por parte de estudiantes, y por lo tanto tampoco se pone de manifiesto en las empresas cuando se convierten en profesionistas.

Las instituciones reconocen que la formación que se hace de los estudiantes no contribuye al desarrollo de competencias como *creatividad e iniciativa*, lo cual incide de manera natural en una falta de *innovación* y de *visión emprendedora*.

Durante la investigación se hizo patente que la competencia de *servicio al cliente* no estaba posicionada claramente. Así, llama la atención que cuando se establecieron las diecisiete competencias con la colaboración de cerca de veinte personas de recursos humanos no se mencionó (por eso no constituyó parte de las diecisiete originales) y sólo tres empresas de las seis seleccionadas hablan de ella en sus documentos oficiales. Habrá que investigar más acerca de lo que sucede al interior de las empresas con esta competencia y si se encuentra lo suficientemente arraigada en la consciencia de los trabajadores.

Siendo Morelos un estado en el que destacan los servicios turísticos, el comercio, la industria manufacturera y los servicios financieros, se considera fundamental el diseño de

esquemas de formación e instrumentos de evaluación relacionados con las competencias de servicio al cliente, así como la integración de esta competencia en los objetivos primordiales de los programas académicos.

Es claro que la calidad del sistema educativo de un país será uno de los principales factores de su propio desarrollo por lo que estudiantes y gerentes tienen que vivir con flexibilidad, adaptarse al cambio y aprender a utilizar sus recursos para innovar.

Académicos y alumnos afirman en los grupos focales que el resultado previsible en caso de que las universidades no actúen en el desarrollo de las competencias mencionadas, es el estancamiento de las personas y del país, así como la falta de productividad y liderazgo, con el riesgo de ser desplazados de las posiciones estratégicas.

4.2 Limitaciones del estudio

- Debido a que la investigación se llevo a cabo en el estado de Morelos sus resultados no son generalizables.
- Las muestras utilizadas fueron por conveniencia
- La investigación se llevo a cabo con empresas internacionales con más de 100 empleados. Esta misma investigación se puede realizar en pequeñas y medianas empresas así como centros de investigación que pueden dar una perspectiva más amplia de las competencias requeridas en el mercado laboral.
- El estudio se centra en competencias genéricas y no aborda competencias específicas por disciplina o por área.
- No obstante lo anterior consideramos que el estudio arroja datos relevantes respecto de las competencias requeridas en los niveles gerenciales en empresas de talla internacional. Así mismo nos permite conocer las acciones emprendidas por algunas de las principales universidades conducentes al desarrollo de las competencias en sus egresados.

En este capítulo se llevó a cabo la discusión de la información recabada. En el siguiente capítulo se establecerán conclusiones finales así como nuevas líneas de investigación propuestas.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Hemos visto en este estudio que la alta dirección, gerentes, estudiantes, directivos y profesores coinciden en que las competencias de trabajo en equipo y compromiso son vitales para el desarrollo laboral; sin embargo esto no sucede así con otras competencias que en teoría deberían ser muy importantes en la empresa moderna y en función de la llamada *sociedad del conocimiento*: la capacidad de aprender, la innovación y la comunicación. Para estas últimas encontramos discrepancia entre la alta dirección, que les concede un nivel muy elevado y la gerencia que les otorga un valor muy bajo. Los estudiantes también otorgan valores muy bajos en la jerarquización de esas competencias.

Estas discrepancias pueden tener su origen en las siguientes razones. Una de ellas es que tanto la innovación, la capacidad de aprender y la comunicación son palabras paradigmáticas de la sociedad del conocimiento que en la práctica, al menos en las empresas estudiadas, no tienen relevancia en el quehacer de las organizaciones, es decir que no hay políticas ni espacios para poner en acción a la innovación y al aprendizaje que a su vez, promoverían otro tipo de comunicación más dinámica dentro de las empresas. Otra posibilidad es que la innovación y sus variables asociadas sólo se desarrollan en las empresas centrales o sedes matrices, localizadas generalmente en países desarrollados, mientras que en sus sedes en el extranjero sólo se alinean a los procedimientos establecidos. A nivel mundial existe un imaginario social de que todas las empresas deberían de cumplir con esas competencias mientras que solamente algunas organizaciones están en el nivel para hacer uso de ellas o bien sus cuadros innovadores son elites muy localizadas.

Conviene destacar también que la gerencia, el que directamente está en contacto con lo operativo, considera al liderazgo como una competencia fundamental y nos preguntamos a qué tipo de liderazgo se refiere, cuando no otorgan igual valor a la capacidad de aprender, la innovación y la comunicación, que se atribuyen a las empresas contemporáneas. Pudiéramos aventurar como hipótesis que es un tipo de liderazgo tradicional, no participativo.

Por su parte, los estudiantes coinciden más con la gerencia- y no con los documentos oficiales de las empresas- en otorgar menor valor a las tres competencias mencionadas. De aquí pueden establecerse dos hipótesis: los gerentes replican las competencias que aprendieron en las universidades, o bien que los estudiantes, de manera “realista”, piensen que no tendrán oportunidad para poner en juego su creatividad, ni de emplear nuevos y variados conocimientos en organizaciones burocratizadas.

De cualquier manera es preocupante que esas competencias no sean altamente apreciadas, dado que son variables esenciales del perfil del emprendedor. Valdría la pena investigar si los estudiantes que las evalúan como prioritarias realizarán actividades emprendedoras cuando concluyan sus estudios, y también qué puestos lograrán en su vida laboral. Bien podríamos decir además, que en nuestra educación la creatividad, la proactividad y la autonomía son deficientes y que se privilegia más la dependencia y el trabajo memorístico. Habrá que recordar que existen pocas empresas nacionales que destacan por su creatividad, desarrollo tecnológico e innovación.

Aquí es indubitable que las universidades deben diseñar materias y actividades relacionadas con el emprendedurismo y sus competencias asociadas: pensamiento estratégico, manejo de las finanzas, la creación de tecnología apropiada a las necesidades nacionales. Sin duda varias de estas acciones se han llevado a cabo en algunas universidades pero a nivel discrecional y muchas veces sin el énfasis necesario. También habría que hacer ver que dichas competencias deberían desarrollarse con firmeza desde la educación básica.

Finalmente no podemos dejar de destacar la necesidad de elevar la calidad educativa de nuestras instituciones ya que los estudiantes reconocen que son deficientes en competencias básicas para el desempeño laboral.

Tal vez estas discrepancias encontradas en los distintos actores se deban a que muchos perciben las competencias desde el punto de vista de lo que se debe de hacer, en tanto que otros las consideran únicamente desde la realidad operativa. Ambas posiciones, en extremo, presentan dificultades. Enfatizar en competencias de innovación y creatividad - y sus asociadas- cuando el estudiante no tendrá oportunidad para desarrollarlas produce

desaliento, y enfatizar únicamente en competencias de producción repetitiva conduce al inmovilismo y falta de desarrollo.

Lo anterior puede ser la razón de que las empresas carezcan de una sólida metodología para reclutar, seleccionar y formar a sus cuadros por competencias; como ya analizamos, solamente algunas empresas iniciaban esfuerzos para hacer congruentes sus sistemas de manejo de personal con su listado de competencias oficiales. Sin embargo ya hemos visto que en la realidad estas competencias no son del todo conformes con las opiniones vertidas por los y gerentes, estudiantes, directivos y profesores. Por ello concluimos que será necesaria la participación de todos los actores de empresas y universidades para reducir estas discrepancias; para ello sería conveniente entre otras cosas, la organización de reuniones, foros y congresos enfocados a este fin. En cuanto no se vean los resultados concretos de las competencias en el desarrollo de las organizaciones no podrá existir una aceptación plena de su importancia ni de la magnitud de su contribución en los distintos tipos de empresas.

A raíz de este trabajo surgen nuevas líneas de investigación:

- Indagar el impacto de cada competencia en la productividad y proyección de las empresas.
- Es importante investigar en futuros trabajos los métodos de vinculación con las empresas para que los estudiantes no reproduzcan sistemas inadecuados de comportamiento organizacional, sino que se lleven a cabo de manera crítica que impacten en nuevas posibilidades de desarrollo empresarial.
- Investigar las tendencias empresariales y áreas de oportunidad del emprendedurismo en México.
- Investigar las tasas de ocupación vinculándolas al género, puesto al que se aspira y salario obtenido en los diferentes cargos, a fin de entender la relación entre el desarrollo y el desempeño de las diferentes competencias.
- Conocer diversos métodos de enseñanza, para el desarrollo de diversas competencias genéricas aplicables en cualquier puesto laboral y profesión.

- Un modelo específico de competencias para fomentar el buen empleo y el desarrollo de negocios en México. Algunos de los modelos de competencias que importamos tales como Tunning no se apegan a situaciones de pobreza y subdesarrollo.
- Proponer el estudio de nuevas competencias surgidas de contextos tales como la reciente crisis económica internacional, y que hacen necesario el surgimiento de nuevas habilidades, actitudes y conocimientos en los profesionistas a fin de que éstos puedan hacer frente a los requerimientos de mercados emergentes y cambiantes.
- Por lo anterior queremos finalizar haciendo énfasis en la necesidad de crear esquemas de enseñanza de competencias en la educación superior que respondan a las necesidades de los modelos actuales de desempeño laboral, a fin de satisfacer las demandas de desarrollo que México requiere.

ANEXOS

Anexo 1 Lista de empresas participantes en las entrevistas y aplicación de cuestionarios a gerentes de mandos medios.

Empresa (en orden alfabético)	Industria
Coca-Cola (Grupo Cimsa)	Refresquera
Gemalto	Electrónica
Givaudan	Fragancias y sabores
Parkdale Mills (Hilos de Yecapixtla)	Textil y confección
Pepsi- Cola	Refresquera
Unilever	Nutrición, higiene y cuidado personal.

Anexo 2 Listado de las 21 competencias obtenidas en el grupo de enfoque a empleadores.

1. Trabajo en equipo
2. Productividad
3. Integridad
4. Congruencia
5. Compromiso
6. Capacidad para aprender
7. Calidad en el trabajo
8. Adaptabilidad al cambio
9. Comunicación
10. Liderazgo
11. Visión emprendedora
12. Proactividad
13. Negociación
14. Flexibilidad
15. Capacidad para ubicarse en la realidad
16. Innovación
17. Creatividad
18. Trabajo bajo presión
19. Sentido común
20. Eficiencia intelectual
21. Empuje

Anexo 3 Definición Operacional de las competencias basadas en Alles (2005)

1. Trabajo en equipo.

Implica la capacidad de colaborar y cooperar con los demás, de formar parte de un grupo y de trabajar juntos; lo opuesto a hacerlo individual y competitivamente. Para que esta competencia sea efectiva, la actitud debe ser genuina. Es conveniente que el ocupante del puesto sea miembro de un grupo que funcione en equipo. Equipo, en su definición más amplia, es un grupo de personas que trabaja en procesos, tareas u objetivos compartidos. (p.200)

2. Productividad

Habilidad de fijar para sí mismo objetivos de desempeño por encima de lo normal, alcanzándolos exitosamente. No espera que los superiores le fijen una meta: cuando el momento llega ya la tiene establecida, incluso superando lo que se espera de ella. (p.280)

3. Integridad

Es la capacidad de actuar en consonancia con lo que se dice o se considera importante. Incluye comunicar las intenciones, ideas y sentimientos abierta y directamente y estar dispuesto a actuar con honestidad incluso en negociaciones difíciles con agentes externos. Las acciones son congruentes con lo que se dice. (p.138)

4. Compromiso

Sentir como propios los objetivos de la organización. Apoyar e instrumentar decisiones comprometido por completo con el logro de objetivos comunes. Prevenir y superar obstáculos que interfieren con el logro de los objetivos del negocio. Controlar la puesta en marcha de las acciones acordadas. Cumplir con sus compromisos, tanto personales como profesionales. (p. 66)

5. Capacidad para aprender

Es la habilidad para buscar y compartir información útil para la resolución de situaciones de negocios, utilizando todo el potencial de la empresa (o corporación según corresponda). Incluye la capacidad de capitalizar la experiencia de otros y la propia, propagando el *know how* adquirido en foros locales o internacionales. (p.190)

6. Calidad en el trabajo

Excelencia en el trabajo a realizar. Implica tener amplios conocimientos en los temas del área del cual se es responsable. Poseer la capacidad de comprender la esencia de los aspectos complejos para transformarlos en soluciones prácticas y operables para la organización, tanto en su propio beneficio como en el de los clientes y otros involucrados.

Poseer buena capacidad de discernimiento (juicio). Compartir el conocimiento profesional y la *expertise*. Basarse en los hechos y en la razón (equilibrio). Demostrar constantemente el interés de aprender. (p.80)

7. Adaptabilidad al cambio

Es la capacidad para adaptarse y avenirse a los cambios, modificando si fuese necesario su propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nueva información o cambios del medio, ya sean del entorno exterior, de la propia organización, de la del cliente o de los requerimientos del trabajo en sí. (p.210)

8. Comunicación

Es la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas en forma efectiva y exponer aspectos positivos. La habilidad de saber cuándo y a quién preguntar para llevar adelante un propósito. Es la capacidad de escuchar al otro y entenderlo. Comprender la dinámica de grupos y el diseño efectivo de reuniones. Incluye la capacidad de comunicar por escrito con concisión y claridad.

(p.188)

9. Liderazgo

Es la habilidad necesaria para orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada, inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo. La habilidad para fijar objetivos, el seguimiento de dichos objetivos y la capacidad de dar feedback, integrando las opiniones de los otros. Establecer claramente directivas, fijar objetivos y prioridades, y comunicarlos. Tener energía y transmitirla a otros. Motivar e inspirar confianza. Tener valor para defender o encarnar creencias, ideas y asociaciones. Manejar el cambio para asegurar competitividad y efectividad a largo plazo. Plantear abiertamente los conflictos para optimizar la calidad de las decisiones y la efectividad de la organización. Proveer coaching y feedback para el desarrollo de los colaboradores. (p.114)

10. Visión emprendedora (Entrepreneurial)

Esta competencia hace referencia a la calidad del *entrepreneur*, que es aquel que lleva recursos económicos desde zonas de baja productividad y poco rendimiento a zonas de alta productividad y buen rendimiento. Lo que define al *entrepreneur* es que busca el cambio, responde a él y lo aprovecha como una oportunidad. Lo hace para sí mismo o para la empresa para la que trabaja. Aporta su espíritu natural de transformación a su gestión

cotidiana, posee iniciativa y talento para los negocios, y se transforma en el espíritu de los mismos. Vive y siente la actividad empresarial y los negocios. (p.142)

11. Pro-actividad (Iniciativa)

Hace referencia a la actitud permanente de adelantarse a los demás en su accionar. Es la predisposición a actuar de forma proactiva y no sólo pensar en lo que hay que hacer en el futuro. Implica marcar el rumbo por medio de acciones concretas, no sólo de palabras. Los niveles de actuación van desde concretar decisiones tomadas en el pasado hasta la búsqueda de nuevas oportunidades o soluciones de problemas. (p.92)

12. Negociación

Habilidad para crear un ambiente propicio para la colaboración y lograr compromisos duraderos que fortalezcan la relación. Capacidad para dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas ganar-ganar, planificando alternativas para negociar los mejores acuerdos. Se centra en el problema y no en la persona. (p.186)

13. Flexibilidad

Hace referencia a la capacidad de modificar la conducta personal para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nuevos datos o cambios en el medio. Se asocia a la versatilidad del comportamiento para adaptarse a distintos contextos, situaciones, medios y personas en forma rápida y adecuada. La *flexibilidad* está más asociada a la versatilidad cognitiva, a la capacidad para cambiar convicciones y formas de interpretar la realidad. También está vinculada estrechamente a la capacidad para la revisión crítica. (p.148)

14. Innovación

Es la capacidad de idear soluciones nuevas y diferentes para resolver problemas o situaciones requeridas por el propio puesto, la organización, los clientes o el segmento de la economía donde actúe. (p.208)

15. Trabajo bajo presión

Se trata de la habilidad para seguir actuando con eficacia en situaciones de presión de tiempo y de desacuerdo, oposición y diversidad. Es la capacidad para responder y trabajar con alto desempeño en situaciones de mucha exigencia. (p.284)

16. Empuje (dinamismo o energía)

Se trata de la habilidad para trabajar duro en situaciones cambiantes o alternativas, con interlocutores muy diversos, que cambian en cortos espacios de tiempo, en jornadas de trabajo prolongadas sin que por esto se vea afectado su nivel de actividad. (p.126)

17. Eficiencia intelectual (generación del conocimiento o conocimiento inteligente)

Es el conocimiento que añade valor real a la compañía mediante la gestión del conocimiento; de esta manera, este conocimiento circula entre las distintas unidades de la organización o de la empresa o del servicio, para beneficio de todos. Su fuerza mantiene unida a la compañía y mejora los resultados de todos los colaboradores. La gestión del conocimiento, en definitiva, tiene sentido cuando añade valor a los fines últimos de la organización. Si bien indirectamente las personas se benefician individualmente, no es éste el objetivo perseguido. (p. 33)

Anexo 4 Análisis de los 170 reactivos, con componentes actitudinales.

	Trabajo en equipo	Componente actitudinal
A1	Comparto metas comunes con mi equipo de trabajo	conductual
A2	Me gusta más trabajar en equipo por los resultados que se obtienen que individualmente	Afectivo
A3	Me agrada colaborar con otros para alcanzar las metas	Afectivo
A4	Conozco una diversidad de formas de facilitar el cumplimiento de actividades en mi equipo	Cognoscitivo
A5	Conozco una diversidad de formas de ayudar a construir relaciones fuertes y cohesión entre los miembros del equipo	Cognoscitivo
A6	Conozco las diferentes etapas de desarrollo de equipo experimentadas por la mayoría de los mismos	Cognoscitivo
A7	Participo activamente en la definición de objetivos del equipo	Conductual
A8	Aliento a los miembros del equipo a volverse tan comprometidos con el éxito del mismo como con su éxito personal	Conductual
A9	Ayudo a los miembros del equipo a que se comprometan con la visión y metas del mismo	Conductual
A10	Diagnostico y capitalizo las competencias clave del equipo	Conductual

	Productividad	Componente actitudinal
B1	Me fijo estándares altos de desempeño independientemente de lo que me solicitan	cognoscitivo
B2	Obtengo resultados que exceden las expectativas planteadas por la organización	conductual
B3	Me comprometo profundamente con la visión de la empresa	conductual
B4	Me gusta llevar a cabo acciones de mejora continua que impactan en mis resultados	afectivo
B5	Soy claro y consistente con lo que deseo lograr	conductual
B6	Excedo las metas establecidas para el desempeño de mi trabajo	conductual
B7	Logro los fines esperados utilizando los mejores medios posibles	conductual
B8	Obtengo mayores logros utilizando menores recursos	conductual
B9	Tengo la capacidad para satisfacer las demandas propuestas para mi puesto de trabajo	cognoscitivo
B10	Sobresalgo en el desempeño de mi puesto	Conductual

	Integridad	Componente actitudinal
C1	Me gusta actuar de forma congruente con mis valores	afectivo
C2	Los demás pueden esperar que mi comportamiento sea justo	conductual
C3	Los demás pueden confiar en mí y saben que respetaré las confidencias que me hagan	conductual
C4	Se puede contar conmigo para decir la verdad	conductual
C5	Proporciono mi punto de vista abiertamente contribuyendo de manera positiva	conductual
C6	Si prometo hacer algo, se puede contar con que cumpliré mi promesa	conductual
C7	Si el logro de un objetivo fue resultado del trabajo de varios lo reconozco públicamente	cognoscitivo
C8	Doy crédito por su participación a quienes contribuyeron al logro de un resultado	conductual
C9	Soy claro y honesto acerca de lo que deseo lograr	Cognoscitivo y conductual
C10	Me aseguro de que la información con la que contribuyo sea verídica y confiable	conductual

	Compromiso	Componente actitudinal
D1	Estoy dispuesto a hacer más de lo que me corresponde para lograr los objetivos	conductual
D2	Busco el éxito de la organización tanto como mi realización profesional	conductual
D3	No me doy por vencido aún y cuando existan obstáculos para alcanzar la meta	conductual
D4	Me gusta diseñar diferentes alternativas para superar las dificultades	afectivo
D5	Me hago responsable de ejecutar los planes de acción hasta su fase final	conductual
D6	Me identifico plenamente con la misión y visión de la empresa	cognoscitivo
D7	Tengo claros los objetivos organizacionales así como mi contribución personal al logro de los mismos	cognoscitivo
D8	Soy capaz de establecer acciones correctivas oportunas para la consecución de las metas	conductual
D9	Me involucro personal y profundamente en las acciones acordadas	conductual
D10	No me doy por satisfecho sino hasta ver los resultados esperados de mi trabajo	Afectivo y conductual

	Capacidad de aprendizaje	Componente actitudinal
E1	Me gusta aprender nuevas habilidades	afectivo
E2	Con el fin de mejorar, estoy dispuesto a capacitarme constantemente y a aprender de otros	Cognoscitivo y conductual
E3	Para mejorar mi desempeño, solicito información acerca de mis fortalezas y debilidades	conductual
E4	Estoy consciente de mis áreas de oportunidad y busco alternativas para superarlas	cognoscitivo
E5	Estoy abierto a nuevas experiencias y formas de hacer las cosas	conductual
E6	Puedo aprender por mí mismo	conductual
E7	Busco expertos que me guíen en la solución de problemas	conductual
E8	Me gusta compartir mi experiencia y aprender de la de otros	afectivo
E9	Soy capaz de compartir mi conocimiento en beneficio de la organización	Cognoscitivo y conductual
E10	Soy proactivo en ofrecer mi ayuda cuando mi conocimiento hace la diferencia	Cognoscitivo y conductual

	Calidad en el trabajo	Componente actitudinal
F1	Me gusta desarrollar mis actividades de forma impecable desde el principio	afectivo
F2	Me considero un experto en el área de la que soy responsable	cognoscitivo
F3	Los demás me consideran una persona competente y capaz de ofrecer soluciones	Cognoscitivo y conductual
F4	Ejecuto con precisión las acciones que me corresponden	conductual
F5	Desarrollo estrategias de mejora continua en mi área	conductual
F6	Se me facilita establecer guías de acción que resuelvan prácticamente los problemas	conductual
F7	Soy una persona cuidadosa de los estándares establecidos	conductual
F8	Me considero una persona sensata al analizar alternativas de solución	cognoscitivo
F9	Busco la información necesaria antes de decidir un curso de acción	cognoscitivo
F10	Analizo y tomo en cuenta diferentes puntos de vista	Cognoscitivo

	Adaptabilidad al cambio	Componente actitudinal
G1	Estoy atento a los cambios del medio que pueden ofrecer una oportunidad para mi empresa	conductual
G2	En situaciones de conflicto soy flexible en mi comportamiento	conductual
G3	Acepto con facilidad los cambios	conductual
G4	Rediseño con facilidad nuevas estrategias de acuerdo a las oportunidades del medio	cognoscitivo
G5	Estoy abierto a nuevas experiencias	Conductual y cognoscitivo
G6	Me gusta probar procedimientos nuevos	afectivo
G7	Reconozco las fortalezas de una innovación	conductual
G8	Manejo adecuadamente el estrés que implica un cambio	conductual
G9	Soy un promotor del cambio planeado que tiene como objetivo una mejora real	conductual
G10	Creo que el cambio es posible en mí mismo y en la organización	cognoscitivo

	Comunicación	Componente actitudinal
H1	Al hablar mi mensaje es comprendido	conductual
H2	Expreso correctamente mis expectativas	conductual
H3	Me comunico eficientemente en todos los niveles de la organización y fuera de ella	conductual
H4	Identifico fácilmente a quien tiene la información clave para solucionar un problema	cognoscitivo
H5	Me gusta escuchar con atención a las personas	afectivo
H6	Me hago responsable de lo que digo y cómo lo digo	conductual
H7	Cuando tengo dudas pido que se me aclare la información en lugar de adivinar el significado del mensaje	conductual
H8	En mis juntas de trabajo me apego al propósito y a la agenda de las reuniones	conductual
H9	Cumplo los compromisos acordados en las juntas de trabajo	conductual
H10	Soy efectivo al expresar mis ideas por escrito	conductual

	Liderazgo	Componente actitudinal
I1	Sugiero soluciones para resolver problemas o para hacer crecer al equipo	conductual
I2	Soy capaz de generar sinergia positiva en el grupo	conductual
I3	Sé cómo hacer que las personas se comprometan con la visión de la empresa	cognoscitivo
I4	Me agrada ayudar a las personas a sentirse competentes en su trabajo al reconocer y celebrar sus éxitos	afectivo
I5	Proporciono retroalimentación regular y apoyo requerido	conductual
I6	Al delegar señalo claramente los resultados que deseo	conductual
I7	Tengo credibilidad e influencia entre los miembros del equipo	Cognoscitivo y conductual
I8	Expreso una visión motivadora de lo que el equipo puede lograr	conductual
I9	Establezco metas claras y el compromiso para alcanzarlas	Cognoscitivo y conductual
I10	Estoy interesado en el éxito de los demás como en el mío propio	Conductual

	Visión emprendedora	Componente actitudinal
J1	Soy una persona con iniciativa	conductual
J2	Soy un experto en los negocios	cognoscitivo
J3	Busco enfocarme en la creación de nuevos procesos que aumenten la productividad	conductual
J4	Sé cómo crear las condiciones para el cambio positivo	cognoscitivo
J5	Me gusta aprovechar las oportunidades que el medio me brinda	afectivo
J6	Actúo para cambiar al mundo y la organización a mejor	conductual
J7	Aprovecho las oportunidades de innovación	conductual
J8	Optimizo el uso de los recursos	conductual
J9	Afronto los riesgos necesarios en la creación de oportunidades de negocio	conductual
J10	Soy tenaz y persistente para lograr mis objetivos	conductual

	Iniciativa	Componente actitudinal
K1	Me gusta ver las dificultades como retos	afectivo
K2	Para mí no existe tal cosa como un problema que no tenga solución	cognoscitivo
K3	Puedo cambiar cualquier cosa en mi vida con trabajo duro, persistencia y habilidad	conductual
K4	Planeo el futuro y genero los pasos para cumplir las metas que he establecido	Conductual y cognoscitivo
K5	Priorizo las tareas que tengo que hacer de acuerdo con su importancia y urgencia	Conductual y cognoscitivo
K6	Continuamente encuentro formas de utilizar mi tiempo con más eficacia	Conductual y cognoscitivo
K7	Busco soluciones diversas a los problemas que enfrento	Conductual y cognoscitivo
K8	Me anticipo a las necesidades de la organización y proporciono soluciones a las mismas	Conductual y cognoscitivo
K9	Soy autodirigido	conductual
K10	Tomo la iniciativa poniendo en práctica las soluciones propuestas	conductual

	Negociación	Componente Actitudinal
L1	Investigo a la otra parte antes de celebrar una negociación	Conductual y cognoscitivo
L2	Recabo información antes de idear mi estrategia de negociación	Conductual y cognoscitivo
L3	Cuando negocio me gusta tener claro los principales objetivos de la negociación	afectivo
L4	Elijo tácticas de negociación adecuadas a mis objetivos	Conductual y cognoscitivo
L5	Mis estrategias de negociación me ayudan a alcanzar mis objetivos principales	conductual
L6	Busco que una negociación sea una oportunidad para que ambas partes se beneficien	conductual
L7	Considero más importante la colaboración que la competencia para enfrentar una negociación	cognoscitivo
L8	Establezco como prioridad en mis negociaciones fomentar relaciones a largo plazo.	conductual
L9	Creo un ambiente de respeto y confianza antes de negociar	conductual
L10	Analizo múltiples opciones de solución antes de decidir	Conductual y cognoscitivo

	Flexibilidad	Componente actitudinal
M1	Soy capaz de modificar mi comportamiento para obtener mejores resultados	conductual
M2	Estoy abierto al cambio y a establecer nuevos patrones de acción	Conductual y cognoscitivo
M3	Me gusta actuar de diversas maneras de acuerdo con el contexto que enfrente	afectivo
M4	Soy tolerante con diferentes puntos de vista	conductual
M5	Me puedo relacionar con todo tipo de personas	conductual
M6	Puedo adaptarme a situaciones diferentes de manera exitosa	conductual
M7	Tiendo a aceptar el cambio como una constante en la vida	Conductual
M8	Puedo cambiar de opinión al escuchar otros puntos de vista	cognoscitivo
M9	Estoy consciente que siempre existen formas diferentes de hacer algo	cognoscitivo
M10	Estoy abierto a la diversidad cultural	Cognoscitivo y conductual

	Innovación	Componente actitudinal
N1	Me gusta probar nuevas ideas y métodos para los problemas que enfrento	afectivo
N2	Demuestro originalidad	conductual
N3	Hago contribuciones importantes hacia una nueva solución	conductual
N4	La creatividad es una de mis fortalezas	cognoscitivo
N5	Me doy tiempo de buscar nuevas ideas o proyectos	conductual
N6	Genero más de una solución alternativa a un problema, en vez de identificar sólo una solución evidente	Conductual y cognoscitivo
N7	Desarrollo soluciones creativas e innovadoras para los problemas	Conductual y cognoscitivo
N8	Analizo el problema desde diferentes ángulos buscando soluciones	cognoscitivo
N9	Aliento la creación de nuevos paradigmas en la búsqueda de soluciones creativas	Conductual y cognoscitivo
N10	Analizo los problemas buscando el aspecto lógico y creativo	Conductual y cognoscitivo

	Trabajo bajo presión	Componente Actitudinal
O1	Mantengo la calma aún ante situaciones de oposición	conductual
O2	Puedo manejar eficientemente una agenda de trabajo saturada	conductual
O3	Estoy acostumbrado a dar resultados óptimos en situaciones de alta exigencia	conductual
O4	Puedo dar soluciones creativas aún cuando el tiempo es apremiante.	Cognoscitivo y conductual
O5	En situaciones de presión me gusta reafirmar mis prioridades para que las cosas menos importantes no me desvíen de las cosas más importantes	Afectivo, Cognoscitivo y conductual
O6	Utilizo eficaz y eficientemente los recursos con que cuento para cumplir con las exigencias del trabajo	conductual
O7	Soy capaz de controlarme y actuar adecuadamente frente a los retos constantes	conductual
O8	Me muevo, pienso y actúo eficientemente aún bajo presión	Cognoscitivo y conductual
O9	Mantengo la calidad en mi trabajo aún bajo altas presiones	conductual
O10	Soy capaz de manejar mi estrés personal	Cognoscitivo y conductual

	Empuje	Componente Actitudinal
P1	Puedo permanecer con un alto grado de energía después de largas jornadas de trabajo	conductual
P2	Me considero una persona de alto rendimiento	cognoscitivo
P3	Soy un trabajador incansable	conductual
P4	Rindo a mi máxima capacidad con participantes y contextos cambiantes	conductual
P5	Me gusta impulsar a otros en el logro de objetivos	afectivo
P6	Soy mi propia fuerza motivadora para alcanzar las metas	Cognoscitivo y conductual
P7	Pongo más esfuerzo y tomo mayor iniciativa que la esperada en mi trabajo	conductual
P8	Me esfuerzo por llegar a ser competente en mi posición	conductual
P9	Trabajo duro y de manera constante	conductual
P10	Trabajo tan fuerte como sea necesario para lograr los objetivos	conductual

	Generación de conocimiento	Componente actitudinal
Q1	Me gusta convertirme en promotor de la innovación	afectivo
Q2	Promuevo la optimización del flujo de información y la interacción entre personas	conductual
Q3	Busco aprender de experiencias pasadas, compartir ideas e información para mejorar los procesos de toma de decisiones	Cognoscitivo y conductual
Q4	Diseño formas para que la información pueda ser compartida por todos y pueda llegar a las personas adecuadas en el momento adecuado de la forma más rápida y exacta posible	Cognoscitivo y conductual
Q5	Busco incrementar el capital intelectual de la organización, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias de los empleados e individuales	conductual
Q6	Aprovecho las ideas, los sistemas tecnológicos y administrativos ya que en conjunto favorecen la competitividad de mi empresa.	conductual
Q7	Capitalizo el conocimiento que obtengo de las conexiones con proveedores, usuarios, otras empresas y otros agentes del entorno	Cognoscitivo y conductual
Q8	Soy un agente que convierte los activos intelectuales del personal en fuerzas altamente productivas	conductual
Q9	Conozco y establezco procesos para aprovechar información y gestión de recursos humanos de tal forma que el conocimiento esté disponible, se pueda utilizar y renovar en cualquier momento y lugar por cualquiera de las personas que forman parte de la organización	Cognoscitivo y conductual
Q10	Soy capaz de documentar el conocimiento generado en mi área a fin de que los interesados tengan acceso a esta información	Cognoscitivo y conductual

Anexo 5 CUESTIONARIO PARA GERENTES

Inicio

Introducción

Parte I

Parte II

Parte III

Parte IV

Parte V

Parte VI

Enviar Encuesta



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

Sistema de Procesamiento de Competencias Gerenciales
ITESM Campus Cuernavaca



Introducción

El Campus Cuernavaca del Tecnológico de Monterrey, en su constante búsqueda de mejorar el proceso educativo, ha iniciado una investigación relativa a las competencias que el modelo educativo vigente desarrolla en sus egresados.

En diciembre 2007, empresas empleadoras de nuestros graduados fueron convocadas a una sesión de trabajo cuyo objetivo fue actualizar el listado de competencias demandadas por las compañías asentadas en el Estado de Morelos con la finalidad de seguir preparando recursos humanos que satisfagan las necesidades del mercado laboral. Los resultados mostraron que las empresas demandan algunas competencias que no perciben desarrolladas del todo en los alumnos; también encontramos que no todas las competencias de los estudiantes son demandas por algunas de las empresas representadas en esa reunión. Asimismo, detectamos que debemos favorecer que el estudiante comprenda que alcanzar puestos gerenciales no es inmediato, sino que primero debe mostrar sus capacidades para desempeñarse, posteriormente, en puestos de mayor rango dentro de la organización.

Durante esa reunión de trabajo confirmamos que las competencias son contextuales, es decir, dependen de la empresa y del puesto, entre otros factores. También nos percatamos que algunas competencias son nombradas de manera diferente, pero que en esencia refieren al mismo concepto.

En respuesta a los resultados comentados estamos ahora investigando cuáles son las competencias gerenciales indispensables en las empresas del Estado con el único fin de adecuar el modelo educativo. La finalidad es que los estudiantes actuales egresen al mercado laboral con las competencias que se demandan ahora y con la capacidad para desarrollar las requeridas en el futuro cercano.

Agradecemos su interés en sumarse a este esfuerzo cuya única intención es mejorar la calidad del recurso humano, disminuir el costo y lapso de entrenamiento y, finalmente, favorecer el fortalecimiento y desarrollo sostenible de nuestro Estado.

Nombre*		Apellido Paterno*		Apellido Materno	
<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Empresa*			Puesto*		
<input type="text"/>			<input type="text"/>		
Antigüedad en el puesto		Años de Experiencia Laboral		Máximo Nivel de	
<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Institución donde cursó su último grado			Numero de subordinados que le reportan directamente		
<input type="text"/>			<input type="text"/>		
Género*		Fecha de egreso		Edad*	
<input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Femenino		<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Mencionar Diplomados , cursos, especialidades u otros					
<input type="text"/>					

Le agradecemos de antemano el tiempo que dedique al llenado de este cuestionario.
 No existen respuestas correctas o incorrectas, su sinceridad será apreciada.
 Si esta usted interesado en recibir los resultados de este estudio favor de proporcionar su correo electrónico.

*** Campos Obligatorios**

Nombre*		Apellido Paterno*		Apellido Materno	
<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Empresa*			Puesto*		
<input type="text"/>			<input type="text"/>		
Antigüedad en el puesto		Años de Experiencia Laboral		Máximo Nivel de	
<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Institución donde cursó su último grado			Numero de subordinados que le reportan directamente		
<input type="text"/>			<input type="text"/>		
Género*		Fecha de egreso		Edad*	
<input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Femenino		<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Mencionar Diplomados , cursos, especialidades u otros					
<input type="text"/>					

Le agradecemos de antemano el tiempo que dedique al llenado de este cuestionario.
 No existen respuestas correctas o incorrectas, su sinceridad será apreciada.
 Si esta usted interesado en recibir los resultados de este estudio favor de proporcionar su correo electrónico.

*** Campos Obligatorios**

Parte I.A

Instrucciones: Del siguiente listado de competencias jerarquice en orden de importancia aquellas que son indispensables para su puesto. Asigne el número 1 a la más importante y el 17 a la menos demandada en su labor diaria. Asegúrese de poner un número diferente en cada competencia

Trabajo en equipo	<input type="text"/>	Liderazgo	<input type="text"/>
Productividad	<input type="text"/>	Visión emprendedora	<input type="text"/>
Integridad	<input type="text"/>	Pro-actividad (iniciativa)	<input type="text"/>
Compromiso	<input type="text"/>	Negociación	<input type="text"/>
Capacidad de aprender	<input type="text"/>	Flexibilidad	<input type="text"/>
Calidad en el trabajo	<input type="text"/>	Innovación	<input type="text"/>
Adaptabilidad al cambio	<input type="text"/>	Trabajo bajo presión	<input type="text"/>
Comunicación	<input type="text"/>	Empuje	<input type="text"/>
		Generación de conocimiento	<input type="text"/>

Parte I.B

Si considera que su puesto requiere algunas otras competencias no listadas anteriormente favor de indicar cuáles.

Parte II

Instrucciones de llenado: Seleccione la opción correspondiente considerando el nivel de competencia con el que desempeña sus actividades cotidianas.

5 – Sobresalgo, es una de mis fortalezas.

4 – Mi nivel es adecuado y suficiente.

3 – Mi nivel es adecuado, pero me gustaría profundizar.

2 – Reconozco que necesito mejorar.

1 – Mi nivel es insuficiente.

NA- No se aplica

1. Comparto metas comunes con mi equipo de trabajo
 1 2 3 4 5 NA
2. Me fijo estándares altos de desempeño independientemente de lo que me solicitan.
 1 2 3 4 5 NA
3. Me gusta actuar de forma congruente con mis valores.
 1 2 3 4 5 NA
4. Estoy dispuesto a hacer más de lo que me corresponde para lograr los objetivos.
 1 2 3 4 5 NA
5. Me gusta aprender nuevas habilidades.
 1 2 3 4 5 NA
6. Me gusta desarrollar mis actividades de forma impecable desde el principio.
 1 2 3 4 5 NA
7. Estoy atento a los cambios del medio que pueden ofrecer una oportunidad para mi empresa.
 1 2 3 4 5 NA
8. Al hablar mi mensaje es comprendido.
 1 2 3 4 5 NA
9. Sugiero soluciones para resolver problemas haciendo crecer al equipo.
 1 2 3 4 5 NA
10. Soy una persona con iniciativa.
 1 2 3 4 5 NA
11. Me gusta ver las dificultades como retos.
 1 2 3 4 5 NA
12. Investigo a la otra parte antes de celebrar una negociación.
 1 2 3 4 5 NA
13. Soy capaz de modificar mi comportamiento para obtener mejores resultados.
 1 2 3 4 5 NA
14. Me gusta probar nuevas ideas y métodos para los problemas que enfrento.
 1 2 3 4 5 NA
15. Mantengo la calma aun ante situaciones de oposición.
 1 2 3 4 5 NA
16. Puedo permanecer con un alto grado de energía después de largas jornadas de trabajo.
 1 2 3 4 5 NA

17. Me gusta convertirme en promotor de la innovación.
 1 2 3 4 5 NA
18. Obtengo resultados que exceden las expectativas planteadas por la organización.
 1 2 3 4 5 NA
19. Los demás pueden esperar que mi comportamiento sea justo.
 1 2 3 4 5 NA
20. Busco el éxito de la organización tanto como mi realización profesional.
 1 2 3 4 5 NA
21. Me considero un experto en el área de la que soy responsable.
 1 2 3 4 5 NA
22. En situaciones de conflicto soy flexible en mi comportamiento.
 1 2 3 4 5 NA
23. Expreso correctamente mis expectativas.
 1 2 3 4 5 NA
24. Soy capaz de generar sinergia positiva en el grupo.
 1 2 3 4 5 NA
25. Soy un experto en los negocios.
 1 2 3 4 5 NA
26. Para mí no existe tal cosa como un problema que no tenga solución.
 1 2 3 4 5 NA
27. Recabo información antes de idear mi estrategia de negociación.
 1 2 3 4 5 NA
28. Estoy abierto al cambio y a establecer nuevos patrones de acción.
 1 2 3 4 5 NA
29. Demuestro originalidad.
 1 2 3 4 5 NA
30. Puedo manejar eficientemente una agenda de trabajo saturada.
 1 2 3 4 5 NA
31. Me considero una persona de alto rendimiento.
 1 2 3 4 5 NA
32. Me gusta más trabajar en equipo por los resultados que se obtienen que individualmente.
 1 2 3 4 5 NA
33. Con el fin de mejorar, estoy dispuesto a capacitarme constantemente y a aprender de otros.
 1 2 3 4 5 NA
34. Promuevo la optimización del flujo de información y la interacción entre personas
 1 2 3 4 5 NA

Parte III

Instrucciones de llenado: Seleccione la opción correspondiente considerando el nivel de competencia con el que desempeña sus actividades cotidianas.

5 – Sobresalgo, es una de mis fortalezas.

4 – Mi nivel es adecuado y suficiente.

3 – Mi nivel es adecuado, pero me gustaría profundizar.

2 – Reconozco que necesito mejorar.

1 – Mi nivel es insuficiente.

NA- No se aplica

1. Me agrada colaborar con otros para alcanzar las metas.
 1 2 3 4 5 NA
2. Me comprometo profundamente con la visión de la empresa.
 1 2 3 4 5 NA
3. Los demás pueden confiar en mí y saben que respetaré las confidencias que me hagan.
 1 2 3 4 5 NA
4. No me doy por vencido aun y cuando existan obstáculos para alcanzar la meta.
 1 2 3 4 5 NA
5. Para mejorar mi desempeño, solicito información acerca de mis fortalezas y debilidades.
 1 2 3 4 5 NA
6. Los demás me consideran una persona competente y capaz de ofrecer soluciones.
 1 2 3 4 5 NA
7. Acepto con facilidad los cambios.
 1 2 3 4 5 NA
8. Me comunico eficientemente en todos los niveles de la organización y fuera de ella.
 1 2 3 4 5 NA
9. Sé cómo hacer que las personas se comprometan con la visión de la empresa.
 1 2 3 4 5 NA
10. Busco enfocarme en la creación de nuevos procesos que aumenten la productividad.
 1 2 3 4 5 NA
11. Puedo cambiar cualquier cosa en mi vida con trabajo duro, persistencia y habilidad.
 1 2 3 4 5 NA
12. Cuando negocio me gusta tener claros los principales objetivos a lograr.
 1 2 3 4 5 NA
13. Me gusta actuar de diversas maneras de acuerdo con el contexto que enfrente.
 1 2 3 4 5 NA
14. Hago contribuciones importantes hacia una nueva solución.
 1 2 3 4 5 NA
15. Estoy acostumbrado a dar resultados óptimos en situaciones de alta exigencia.
 1 2 3 4 5 NA
16. Soy un trabajador incansable.
 1 2 3 4 5 NA
17. Me gusta llevar a cabo acciones de mejora continua que impactan en mis resultados.
 1 2 3 4 5 NA

18. Se puede contar conmigo para decir la verdad.
 1 2 3 4 5 NA
19. Me gusta diseñar diferentes alternativas para superar las dificultades.
 1 2 3 4 5 NA
20. Ejecuto con precisión las acciones que me corresponden.
 1 2 3 4 5 NA
21. Sé cómo crear las condiciones para el cambio positivo.
 1 2 3 4 5 NA
22. Planeo el futuro y genero los pasos para cumplir las metas que he establecido.
 1 2 3 4 5 NA
23. Elijo tácticas de negociación adecuadas a mis objetivos.
 1 2 3 4 5 NA
24. Soy tolerante con diferentes puntos de vista.
 1 2 3 4 5 NA
25. La creatividad es una de mis fortalezas.
 1 2 3 4 5 NA
26. Puedo dar soluciones creativas aun cuando el tiempo es apremiante.
 1 2 3 4 5 NA
27. Rindo a mi máxima capacidad con participantes y contextos cambiantes.
 1 2 3 4 5 NA
28. Conozco una diversidad de formas de facilitar el cumplimiento de actividades en mi equipo.
 1 2 3 4 5 NA
29. Estoy consciente de mis áreas de oportunidad y busco alternativas para superarlas.
 1 2 3 4 5 NA
30. Diseño formas para que la información pueda ser compartida por todos y llegue a las personas indicadas oportunamente.
 1 2 3 4 5 NA
31. Busco aprender de experiencias pasadas para mejorar los procesos de toma de decisiones.
 1 2 3 4 5 NA
32. Rediseño con facilidad nuevas estrategias de acuerdo a las oportunidades del medio.
 1 2 3 4 5 NA
33. Identifico fácilmente a quien tiene la información clave para solucionar un problema.
 1 2 3 4 5 NA
34. Me agrada ayudar a las personas a sentirse competentes en su trabajo al reconocer y celebrar sus éxitos.
 1 2 3 4 5 NA

Parte IV

Instrucciones de llenado: Seleccione la opción correspondiente considerando el nivel de competencia con el que desempeña sus actividades cotidianas.

5 – *Sobresalgo, es una de mis fortalezas.*

4 – *Mi nivel es adecuado y suficiente.*

3 – *Mi nivel es adecuado, pero me gustaría profundizar.*

2 – *Reconozco que necesito mejorar.*

1 – *Mi nivel es insuficiente.*

NA- *No se aplica*

1. Conozco una diversidad de formas de ayudar a construir relaciones fuertes y cohesión entre los miembros del equipo.

1 2 3 4 5 NA

2. Soy claro y consistente con lo que deseo lograr.

1 2 3 4 5 NA

3. Proporciono mi punto de vista abiertamente contribuyendo de manera positiva.

1 2 3 4 5 NA

4. Me hago responsable de ejecutar los planes de acción hasta su fase final.

1 2 3 4 5 NA

5. Estoy abierto a nuevas experiencias y formas de hacer las cosas.

1 2 3 4 5 NA

6. Desarrollo estrategias de mejora continua en mi área.

1 2 3 4 5 NA

7. Estoy abierto a nuevas experiencias.

1 2 3 4 5 NA

8. Me gusta escuchar con atención a las personas.

1 2 3 4 5 NA

9. Proporciono retroalimentación regular y apoyo requerido.

1 2 3 4 5 NA

10. Me gusta aprovechar las oportunidades que el medio me brinda.

1 2 3 4 5 NA

11. Priorizo las tareas que tengo que hacer de acuerdo con su importancia y urgencia.

1 2 3 4 5 NA

12. Mis estrategias de negociación me ayudan a alcanzar mis objetivos principales.

1 2 3 4 5 NA

13. Me puedo relacionar con todo tipo de personas.

1 2 3 4 5 NA

14. Me doy tiempo de buscar nuevas ideas o proyectos.

1 2 3 4 5 NA

15. En situaciones de presión me gusta reafirmar mis prioridades para que las cosas menos importantes no me desvíen de las cosas más importantes.

1 2 3 4 5 NA

16. Me gusta impulsar a otros en el logro de objetivos.

1 2 3 4 5 NA

17. Excedo las metas establecidas para el desempeño de mi trabajo.
 1 2 3 4 5 NA
18. Si prometo hacer algo, se puede contar con que cumpliré mi promesa.
 1 2 3 4 5 NA
19. Me identifico plenamente con la misión y visión de la empresa.
 1 2 3 4 5 NA
20. Actuó para mejorar la empresa.
 1 2 3 4 5 NA
21. Continuamente encuentro formas de utilizar mi tiempo con más eficacia.
 1 2 3 4 5 NA
22. Puedo adaptarme a situaciones diferentes de manera exitosa.
 1 2 3 4 5 NA
23. Soy mi propia fuerza motivadora para alcanzar las metas.
 1 2 3 4 5 NA
24. Conozco las diferentes etapas por las que atraviesan las personas participando en equipos de trabajo.
 1 2 3 4 5 NA
25. Puedo aprender por mí mismo.
 1 2 3 4 5 NA
26. Aprovecho las ideas, los sistemas tecnológicos y administrativos ya que en conjunto favorecen la competitividad de mi empresa.
 1 2 3 4 5 NA
27. Busco incrementar el capital intelectual de la organización entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias de los empleados individuales.
 1 2 3 4 5 NA
28. Me gusta probar procedimientos nuevos.
 1 2 3 4 5 NA
29. Me hago responsable de lo que digo y cómo lo digo.
 1 2 3 4 5 NA
30. Al delegar señalo claramente los resultados que deseo.
 1 2 3 4 5 NA
31. Se me facilita establecer guías de acción que resuelvan prácticamente los problemas.
 1 2 3 4 5 NA
32. Busco que una negociación sea una oportunidad para que ambas partes se beneficien.
 1 2 3 4 5 NA
33. Genero más de una solución alternativa a un problema, en vez de identificar sólo una solución evidente.
 1 2 3 4 5 NA
34. Utilizo eficaz y eficientemente los recursos con que cuento para cumplir con las exigencias del trabajo.
 1 2 3 4 5 NA

Parte V

Instrucciones de llenado: Seleccione la opción correspondiente considerando el nivel de competencia con el que desempeña sus actividades cotidianas.

5 – *Sobresalgo, es una de mis fortalezas.*

4 – *Mi nivel es adecuado y suficiente.*

3 – *Mi nivel es adecuado, pero me gustaría profundizar.*

2 – *Reconozco que necesito mejorar.*

1 – *Mi nivel es insuficiente.*

NA- *No se aplica*

1. Participo activamente en la definición de objetivos del equipo.
 1 2 3 4 5 NA
2. Logro los fines esperados utilizando los mejores medios posibles.
 1 2 3 4 5 NA
3. Si el logro de un objetivo fue resultado del trabajo de varios lo reconozco públicamente.
 1 2 3 4 5 NA
4. Tengo claros los objetivos organizacionales así como mi contribución personal al logro de los mismos.
 1 2 3 4 5 NA
5. Busco expertos que me guíen en la solución de problemas.
 1 2 3 4 5 NA
6. Soy una persona cuidadosa de los estándares establecidos.
 1 2 3 4 5 NA
7. Reconozco las fortalezas de una innovación.
 1 2 3 4 5 NA
8. Cuando tengo dudas solicito que se me aclare la información en lugar de adivinar el significado del mensaje.
 1 2 3 4 5 NA
9. Tengo credibilidad e influencia entre los miembros del equipo.
 1 2 3 4 5 NA
10. Aprovecho las oportunidades de innovación.
 1 2 3 4 5 NA
11. Busco soluciones diversas a los problemas que enfrento.
 1 2 3 4 5 NA
12. Considero más importante la colaboración que la competencia para enfrentar una negociación.
 1 2 3 4 5 NA
13. Tiendo a aceptar el cambio como una constante en la vida.
 1 2 3 4 5 NA
14. Desarrollo soluciones creativas e innovadoras para los problemas.
 1 2 3 4 5 NA
15. Soy capaz de controlarme frente a retos constantes.
 1 2 3 4 5 NA
16. Pongo más esfuerzo y tomo mayor iniciativa que la esperada en mi trabajo.

- 1 2 3 4 5 NA
17. Obtengo mayores logros utilizando menores recursos.
- 1 2 3 4 5 NA
18. Doy crédito por su participación a quienes contribuyeron al logro de un resultado.
- 1 2 3 4 5 NA
19. Optimizo el uso de los recursos.
- 1 2 3 4 5 NA
20. Puedo cambiar de opinión al escuchar otros puntos de vista.
- 1 2 3 4 5 NA
21. Me esfuerzo por llegar a ser competente en mi posición.
- 1 2 3 4 5 NA
22. Aliento a los miembros del equipo a volverse tan comprometidos con el éxito del mismo como con su éxito personal.
- 1 2 3 4 5 NA
23. Me gusta compartir mi experiencia y aprender de la de otros.
- 1 2 3 4 5 NA
24. Soy un agente que convierte el conocimiento del personal en fuerzas altamente productivas.
- 1 2 3 4 5 NA
25. Capitalizo el conocimiento que obtengo de las conexiones con proveedores, usuarios, otras empresas y otros agentes del entorno.
- 1 2 3 4 5 NA
26. Manejo adecuadamente el estrés que implica un cambio.
- 1 2 3 4 5 NA
27. En mis juntas de trabajo me apego al propósito y a la agenda de las reuniones.
- 1 2 3 4 5 NA
28. Expreso una visión motivadora de lo que el equipo puede lograr.
- 1 2 3 4 5 NA
29. Me considero una persona sensata al analizar alternativas de solución.
- 1 2 3 4 5 NA
30. Establezco como prioridad en mis negociaciones fomentar relaciones a largo plazo.
- 1 2 3 4 5 NA
31. Analizo el problema desde diferentes ángulos buscando soluciones.
- 1 2 3 4 5 NA
32. Me muevo, pienso y actúo eficientemente aun bajo presión.
- 1 2 3 4 5 NA
33. Soy capaz de establecer acciones correctivas oportunas para la consecución de las metas.
- 1 2 3 4 5 NA
34. Me anticipo a las necesidades de la organización y proporciono soluciones a las mismas.
- 1 2 3 4 5 NA

Parte VI

Instrucciones de llenado: Seleccione la opción correspondiente considerando el nivel de competencia con el que desempeña sus actividades cotidianas.

5 – *Sobresalgo, es una de mis fortalezas.*

4 – *Mi nivel es adecuado y suficiente.*

3 – *Mi nivel es adecuado, pero me gustaría profundizar.*

2 – *Reconozco que necesito mejorar.*

1 – *Mi nivel es insuficiente.*

NA- *No se aplica*

1. Ayudo a los miembros del equipo a que se comprometan con la visión y metas del mismo.

1 2 3 4 5 NA

2. Tengo la capacidad para satisfacer las demandas propuestas para mi puesto de trabajo.

1 2 3 4 5 NA

3. Soy claro y honesto acerca de lo que deseo lograr.

1 2 3 4 5 NA

4. Me involucro personal y profundamente en las acciones acordadas.

1 2 3 4 5 NA

5. Soy capaz de compartir mi conocimiento en beneficio de la organización.

1 2 3 4 5 NA

6. Busco la información necesaria antes de decidir un curso de acción.

1 2 3 4 5 NA

7. Soy un promotor del cambio planeado que tiene como objetivo una mejora real.

1 2 3 4 5 NA

8. Cumpló los compromisos acordados en las juntas de trabajo.

1 2 3 4 5 NA

9. Establezco metas claras y el compromiso para alcanzarlas.

1 2 3 4 5 NA

10. Afronto los riesgos necesarios en la creación de oportunidades de negocio.

1 2 3 4 5 NA

11. Soy autodirigido.

1 2 3 4 5 NA

12. Creo un ambiente de respeto y confianza antes de negociar.

1 2 3 4 5 NA

13. Estoy consciente que siempre existen formas diferentes de hacer algo.

1 2 3 5 NA

14. Aliento la creación de nuevos paradigmas en la búsqueda de soluciones creativas.

1 2 3 4 5 NA

15. Mantengo la calidad en mi trabajo aún bajo altas presiones.

1 2 3 4 5 NA

16. Trabajo duro y de manera constante.

1 2 3 4 5 NA

17. Sobresalgo en el desempeño de mi puesto.

1 2 3 4 5 NA

18. Me aseguro de que la información con la que contribuyo sea verídica y confiable.

1 2 3 4 5 NA

19. Soy tenaz y persistente para lograr mis objetivos.

1 2 3 4 5 NA

20. Estoy abierto a la diversidad cultural.

1 2 3 4 5 NA

21. Trabajo tan fuerte como sea necesario para lograr los objetivos.

1 2 3 4 5 NA

22. Diagnostico y capitalizo las competencias clave del equipo.

1 2 3 4 5 NA

23. Soy pro-activo en ofrecer mi ayuda cuando mi conocimiento hace la diferencia.

1 2 3 4 5 NA

24. Soy capaz de documentar el conocimiento generado en mi área a fin de que los interesados tengan acceso a esta información.

1 2 3 4 5 NA

25. Creo que el cambio es posible en mí mismo y en la organización.

1 2 3 4 5 NA

26. Soy efectivo al expresar mis ideas por escrito.

1 2 3 4 5 NA

27. Estoy interesado en el éxito de los demás como en el mío propio.

1 2 3 4 5 NA

28. Analizo y tomo en cuenta diferentes puntos de vista.

1 2 3 4 5 NA

29. Analizo múltiples opciones de solución antes de decidir.

1 2 3 4 5 NA

30. Analizo los problemas buscando el aspecto lógico y creativo.

1 2 3 4 5 NA

31. Soy capaz de manejar mi estrés personal.

1 2 3 4 5 NA

32. No me doy por satisfecho sino hasta ver los resultados esperados de mi trabajo.

1 2 3 4 5 NA

33. Tomo la iniciativa poniendo en práctica las soluciones propuestas.

1 2 3 4 5 NA

34. Conozco y establezco los procesos necesarios para aprovechar la información y el recurso humano disponible.

1 2 3 4 5 NA

Anexo 6 Lista de universidades participantes

* El número asignado a cada universidad en el reporte de resultados es completamente aleatorio para mantener el anonimato.

Institución (en orden alfabético)	Tipo de universidad
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Cuernavaca	Privada
La Salle	Privada
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	Pública
Universidad Internacional (UNINTER)	Privada
Universidad Politécnica del Estado de Morelos (UPEMOR)	Pública
Tecnológico de Zacatepec	Pública

Anexo 7 Cuestionario para aplicar a estudiantes universitarios.



COMPETENCIAS GERENCIALES

Presentación

El Campus Cuernavaca del Tecnológico de Monterrey, en su constante búsqueda de mejorar el proceso educativo, ha iniciado una investigación relativa a las competencias que el modelo educativo vigente desarrolla en sus egresados.

En diciembre 2007, empresas empleadoras de nuestros graduados fueron convocadas a una sesión de trabajo cuyo objetivo fue actualizar el listado de competencias demandadas por las compañías asentadas en el Estado de Morelos con la finalidad de seguir preparando recursos humanos que satisfagan las necesidades del mercado laboral. Los resultados mostraron que las empresas demandan algunas competencias que no perciben desarrolladas del todo en los alumnos; también encontramos que no todas las competencias de los estudiantes son demandas por algunas de las empresas representadas en esa reunión. Asimismo, detectamos que debemos favorecer que el estudiante comprenda que alcanzar puestos gerenciales no es inmediato, sino que primero debe mostrar sus capacidades para desempeñarse, posteriormente, en puestos de mayor rango dentro de la organización.

Durante esa reunión de trabajo confirmamos que las competencias son contextuales, es decir, dependen de la empresa y del puesto, entre otros factores. También nos percatamos que algunas competencias son nombradas de manera diferente, pero que en esencia refieren al mismo concepto.

En respuesta a los resultados comentados estamos ahora investigando cuáles son las competencias gerenciales indispensables en las empresas del Estado con el único fin de adecuar el modelo educativo. La finalidad es que los estudiantes actuales egresen al mercado laboral con las competencias que se demandan ahora y con la capacidad para desarrollar las requeridas en el futuro cercano.

Agradecemos su interés en sumarse a este esfuerzo cuya única intención es mejorar la calidad del recurso humano, disminuir el costo y lapso de entrenamiento y, finalmente, favorecer el fortalecimiento y desarrollo sostenible de nuestro Estado.

COMPETENCIAS GERENCIALES CUESTIONARIO

Nombre: _____
(nombre, apellido paterno, apellido materno)

Género: Masculino/Femenino _____

Edad: _____

Carrera: _____

Semestre: _____

Experiencia Laboral

(Especifica) _____

Le agradecemos de antemano el tiempo que dedique al llenado de este cuestionario.

No existen respuestas correctas o incorrectas, su sinceridad será apreciada.

Si esta usted interesado en recibir los resultados de este estudio favor de proporcionar su correo electrónico. _____

Parte I

Instrucciones: Del siguiente listado de competencias jerarquice en orden de importancia aquellas que son indispensables *para un puesto de trabajo*. Asigne el número 1 a la más importante y el 17 a la menos demandada en su labor diaria. Asegúrese de poner un número diferente en cada competencia

- ___ Trabajo en equipo
- ___ Productividad
- ___ Integridad
- ___ Compromiso
- ___ Capacidad de aprender
- ___ Calidad en el trabajo
- ___ Adaptabilidad al cambio
- ___ Comunicación
- ___ Liderazgo
- ___ Visión emprendedora
- ___ Pro-actividad (iniciativa)
- ___ Negociación
- ___ Flexibilidad
- ___ Innovación
- ___ Trabajo bajo presión
- ___ Empuje
- ___ Generación de conocimiento

Parte II:

Si considera que un puesto un puesto de trabajo requiere algunas otras competencias no listadas anteriormente favor de indicar cuáles.

Parte III

Instrucciones de llenado: Seleccione la opción correspondiente considerando el nivel de competencia con el que desempeña sus actividades cotidianas.

5 – Sobresalgo, es una de mis fortalezas.
4 – Mi nivel es adecuado y suficiente.
3 – Mi nivel es adecuado, pero me gustaría profundizar.
2 – Reconozco que necesito mejorar.
1 – Mi nivel es insuficiente.
0- No se aplica

1.-	Me fijo estándares altos de desempeño independientemente de lo que me solicitan.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
2.-	Estoy dispuesto a buscar información y a aprender nuevas habilidades.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
3.-	Soy sensible a percibir los cambios del medio externo e interno que pueden ofrecer una oportunidad para mi. _____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
4.-	Veo las dificultades como retos.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
5.-	Pruebo nuevas ideas y métodos para los problemas que enfrento.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
6.-	Puedo permanecer con un alto grado de energía después de largas jornadas de trabajo.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
7.-	Obtengo resultados que exceden las expectativas planteadas por la organización.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
8.-	Soy flexible en mi comportamiento y estoy dispuesto a desarrollar nuevas formas de actuar de acuerdo a las necesidades de la situación.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
9.-	Promuevo la optimización del flujo de información y la interacción entre personas.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
10.-	Busco aprender de experiencias pasadas, compartir ideas e información para mejorar los procesos de toma de decisiones.____	0 1 2 3 4 5

		○ ○ ○ ○ ○ ○
11.-	Conozco una diversidad de formas de facilitar el cumplimiento de actividades en mi equipo. ____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
12.-	Me gusta diseñar diferentes alternativas para superar las dificultades. _	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
13.-	Soy tolerante con diferentes puntos de vista.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
14.-	Los demás me consideran una persona creativa. ____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
15.-	Rindo a mi máxima capacidad con participantes y contextos cambiantes.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
16.-	Conozco una diversidad de formas de ayudar a construir relaciones fuertes y cohesión entre los miembros del equipo.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
17.-	Aprovecho las oportunidades que el medio me brinda. ____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
18.-	Si prometo hacer algo, se puede contar con que cumpliré mi promesa.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
19.-	Puedo aprender por mi mismo. ____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
20.-	Puedo adaptarme a situaciones diferentes de manera exitosa. ____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
21.-	Soy una persona cuidadosa de los estándares establecidos. ____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
22.-	Considero más importante la colaboración que la competencia para enfrentar una negociación. ____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
23.-	Establezco como prioridad en mis negociaciones fomentar relaciones a largo plazo. ____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○
24.-	Me involucro personal y profundamente en las acciones acordadas.____	0 1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○ ○

25.-	Busco la información necesaria antes de decidir un curso de acción.____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
26.-	Establezco metas claras y el compromiso para alcanzarlas. ____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
27.-	Soy autodirigido. ____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
28.-	Soy efectivo al expresar mis ideas por escrito.____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
29.-	Estoy interesado en el éxito de los demás como en el mío propio.____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
30.-	Soy tenaz y persistente para lograr mis objetivos.____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
31.	Los demás pueden esperar que mi comportamiento sea justo. ____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
32.	Estoy acostumbrado a dar resultados óptimos en situaciones de alta exigencia.____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
33.	Cuando tengo dudas solicito que se me aclare la información en lugar de adivinar el significado del mensaje.____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
34.	Soy capaz de manejar mi estrés personal.____	0 ○	1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○

Gracias por sus respuestas

Sabemos que su tiempo es valioso por lo que le agradecemos profundamente haber participado en esta actividad.

Anexo 8 Empresas participantes grupo focal.

- Continental Temic
- Parque Industrial Yecapixtla
- Consorcio ARA
- Bachoco
- Tecnos
- Cometra
- Federación Centro-Sur
- Marketing Solutions
- Novapack (antes Mold-Tec)

Anexo 9 Relación de empresas del Estado de Morelos

No	Razón Social	Rango de Ventas Empleados	Oferta Demanda
1	CEMENTOS MOCTEZUMA, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 104	CEMENTO CPC 30R/ CEMENTO CPC 40R
2	BERU DE MEXICO SA DE CV.	De 6,001 a 12,000 100	FABRICACION DE AUTOPARTES/ FABRICACION DE AUTOPARTES
3	CASIMIRES BURLMEX, S. A. DE C. V.	De 3,001 a 6,000 165	HILO 100% LANA Y MEZCLAS COLORANTES
4	GIVAUDAN DE MEXICO S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 174	SABORIZANTES NATURALES Y ARTIFICIALES MATERIA PRIMA PARA SABORIZANTE
5	BURLMEX DENIM, S. A. DE C. V.	De 30,001 o más 122	MEZCLILLA HILOS DE ALGODON
6	TOKAI DE MEXICO, S.A. DE C.V.	De 3,001 a 6,000 127	RECIPIENTES HERMETICOS PELICULAS PVC
7	EMPAQUES ECOLOGICOS, S. A. DE C. V.	De 0 a 100 100	PET, POLIPROPILENO POLIETILENO
8	BRIDGESTONE FIRESTONE DE MEXICO, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 858	CORBATAS LLANTAS RADIALES DE AUTOMOVIL
9	ALUCAPS MEXICANA, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 571	TAPAS DE ALUMINIO TAPAS METALICAS
10	UNIPAK, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 399	PAPELES LINER MEDIUM
11	SERVICIO PAN AMERICANO DE PROTECCION, S.A. DE C.V. (CUERNAVACA)	De 30,001 o más 147	TRANSPORTE DE CARGA ESPECIALIZADA (TRASLADO DE VALORES) LLANTAS
12	INGENIO CASASANO LA ABEJA, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 398	MIEL AZUCAR DE CAÑA
13	NUEVA WALMART DE MEXICO S DE RL DE CV	De 0 a 100 184	ALIMENTOS BEBIDAS
14	OPERADORA DE CINEMAS, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 182	VENTA DE DULCERIA EXHIBICION DE PELICULAS CINEMATOGRAFICAS
No	Razón Social	Rango de Ventas Empleados	Oferta Demanda
15	NUEVA WAL-MART DE MEXICO, S. DE R. L. DE C. V. "BODEGA AURRERA"	De 30,001 o más 270	TIENDA DEPARTAMENTAL BOLSAS
16	NISSAN MEXICANA, S.A. DE C.V. (PLANTA CUERNAVACA CIVAC)	De 30,001 o más 517	AUTOMOVILES Y VEHICULOS LAMINA, PINTURA
17	DESARROLLOS URBANOS DE MEXICO, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 280	PROYECTOS EJECUTIVOS DE INFRAESTRUCTURA COMERCIAL
18	EQUIPOS MEDICOS VIZCARRA S.A.	De 30,001 o más 280	GUANTES DE LATEX, CATETES LATEX
19	COMPAÑIA HOTELERA DE COCOYOC S. A.	De 30,001 o más 300	HOSPEDAJE BEBIDAS PREPARADAS
20	BAXTER, S.A. DE C.V	De 30,001 o más 1203	BOLSA GEMELA P7 DIALISIS SOLUCIONES INTRAVENOSAS
21	OMNIBUS CRISTOBAL COLON, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 878	TRANSPORTACION DE PASAJEROS REFACCIONES, LLANTAS, DIESEL
22	TRANSPORTES CUERNAVACA CUAUTLA AXOCHIAPAN JOJUTLA Y ANEXAS ESTRELLA ROJA, S. A. DE C. V.	De 6,001 a 12,000 380	TRANSPORTE DE PASAJEROS AUTOBUSES
23	EMBOTELLADORA LAS MARGARITAS, S. A. DE C. V.	De 0 a 100 286	REFRESCO REFRESCO
24	TELECABLE DE CHIHUAHUA, S.A. DE C.V.	De 30,001 o más 204	MODULADORES Y DECODIFICADORES DERIVADORES Y AMPLIFICADORES DE SEÑAL
25	LAS CERVEZAS MODELO EN MORELOS, S. A. DE C. V.	De 30,001 o más 140	CERVEZA EMBOTELLADA CERVEZA
26	UNILEVER DE MEXICO, S. DE R.L. DE C.V.	De 30,001 o más 900	CONGELADORES HELADOS HOLANDA
27	HILOS DE YECAPIXTLA S.A DE C.V	De 30,001 o más 363	HILO DE ALGODON FIBRA NATURAL
28	CONE DENIM YECAPIXTLA S.A DE C.V	De 30,001 o más 456	ALGODON TELAS DE MEZCLILLA

Anexo 10 Cuestionario a directivos y profesores universitarios

CUESTIONARIO PARA ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS Autoridades y docentes

Nombre del Entrevistado _____

Puesto _____

Años de experiencia académica _____

Universidad en la que labora _____

Número de alumnos inscritos en su universidad en nivel profesional _____

1. ¿Han establecido algún modelo formal de enseñanza por competencias? ¿En qué consiste?
2. Del siguiente grupo de competencias, ¿cuál cree que deberán desarrollar más las universidades?
 - Trabajo en equipo
 - Capacidad de aprender
 - Comunicación
 - Liderazgo
 - Innovación/creatividad
 - Proactividad
 - Otra(s)
3. La carencia de esta competencia, ¿cómo afectará el éxito de las empresas?
4. De las habilidades, conocimientos y actitudes que el alumno requiere para desarrollarse como profesionista y ser valioso para las empresas, ¿cuáles considera usted que **NO** han sido desarrolladas adecuadamente por las universidades?
5. ¿Qué está haciendo o hará su universidad al respecto?

Anexo 11 GUIA PARA GRUPO ENFOQUE ALUMNOS
INTRODUCCIÓN VERBAL

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Como alumno ¿conoces algún modelo formal de enseñanza por competencias que se aplique en tu universidad? ¿En qué consiste?
2. Del siguiente grupo de competencias, ¿cuál crees que deberán desarrollar más las universidades?
 - Trabajo en equipo
 - Capacidad de aprender
 - Comunicación
 - Liderazgo
 - Innovación/creatividad
 - Proactividad
 - Otra(s)
3. La carencia de esta competencia, ¿cómo afectará tu éxito profesional?
4. De las habilidades, conocimientos y actitudes que como alumno requieres para desarrollarte profesionalmente y ser valioso para las empresas, ¿cuáles consideras que NO han sido desarrolladas adecuadamente por tu universidad?
5. ¿Qué está haciendo tu universidad al respecto?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aebli, Hans (1998). *Los factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. (3ª ed.). Madrid, España: Narcea.
- Alcántara, Armando. (2007, diciembre). *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 21-27.
- Alles, Martha Alicia (2002). *Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias: el diccionario*. Buenos Aires, Argentina: Granica
- Alles, Martha Alicia (2005). *Gestión por competencias: el diccionario*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Alonso Castañón, Martha Alicia (2007). “Los retos de la Educación Basada en Competencias para el diseño del perfil profesional: El Caso de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí”. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre las Competencias Laborales. Cali, Colombia.
- Álvarez Medina, Lourdes y De la O Pérez, Claudia (2005). “Evaluación y certificación de las competencias laborales en México. El caso de las dependencias del gobierno federal”. *Contaduría y Administración*. Mayo-agosto número 216. Universidad Autónoma del Estado de México. Distrito Federal, México, Págs. 13-34
- Andión, Mauricio. (2007, diciembre). *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 83-92.
- ANECA, (2008, junio). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, [en línea]. Madrid, España. Recuperado el 30 de marzo de 2009, de www.aneca.es/estudios/estu_informes.asp
- Andrade Cázares, M., C. (2008) *Un acercamiento al enfoque por competencias profesionales*. Trabajo presentado en la Universidad de Guanajuato/Universidad Marista de Querétaro. Querétaro, Querétaro.
- ANUIES. (2009). *Oferta Educativa*. Recuperado el martes 16 de junio de 2009 del Sitio Web de Observatorio Laboral: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_tabla_institutos_anuiies?area=6&subarea
- Argudín, Yolanda. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas
- Argüelles, Antonio (Comp.) (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: CONALEP/Limusa
- Arriola, María., Sánchez, Graciela. Y Romero, María del Carmen. (2007). *Desarrollo de Competencias en el proceso de instrucción*. México: Trillas
- Artidiello, I. (Julio, 2006) *La administración de RRHH y la Gestión por Competencias*. Wikilearning. Comunidades de Wikis Libres Para Aprender. [en línea] Recuperado el (23 de Marzo de 2009) de: http://www.wikilearning.com/monografias/instruccion_recursos_humanos/busqueda/1
- Barrera, J. (Mayo, 2002) *La persona correcta en el lugar correcto*. Revista Mundo Ejecutivo. [en línea]. Recuperado el (20 de noviembre del 2008) de:

www.sld.cu/galerias/doc/sitios/infodir/la_persona_correcta_en_el_lugar_correcto.doc

- Berg, B. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bericat, E. (1989). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Buendía Agustín (2005) *Competencias del Ciudadano en la Ciudad del Conocimiento*. Capítulo Libro. España: Universidad de Deusto
- Buendía Agustín (2007). *Hacia una nueva sociedad del conocimiento: retos y desafíos para la educación virtual*. Capítulo de libro. México: Limusa
- Bunk, G.P. (1994) *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA* .Revista Europea, Formación Profesional. CEDEFOP.
- Bunk, G.P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. Berlín: CEDEFOP
- Castro, Maricruz., y Castillo, Filiberto (2007). *Enfoques alternativos en la educación superior*. México: I.T.E.S.M. Campus Toluca.
- CINTERFOR, OIT. (1997). *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Educación Tecnológica*. N.141, oct-dic 1997. Entrega especial
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. (1998). *Tendencias de la Educación Superior*, [en línea]. París, Francia. Recuperado el 26 de enero de 2009, de <http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/revista1A.pdf>
- Cortina, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza
- Cortina, Adela (1998). *El mundo de los valores. “Ética mínima” y educación*. Sta. Fé de Bogotá: El Búho
- *Compendio de la Declaración Mundial sobre la educación superior*. (2009). [recurso electrónico] UNESCO. Recuperado el (26 de Enero de 2009) , de http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=19189&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201html
- Chapela, Luz María (2007). *Saberes en movimiento. Reflexiones en torno a la educación*. México: NOSTRA
- Chiavenato, Idalberto. (2002). *Gestión DEL Talento Humano*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Declaración mundial sobre la educación superior Unidad de Bolonia. Consejo de Estudiante (1998, 25 de mayo). *Declaración de la Sorbona (Traducido al español)*, [en línea]. Recuperado el 26 de enero de 2009, de https://www.uniroja.es/ceur/archivos/ubo/declaracion_sorbona.pdf
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO
- DeSeCo (1997). *Definición y selección de competencias clave*, [en línea]. Recuperado 16 de Noviembre de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México, D.F., México: McGraw Hill.

- Dirube Mañueco, José Luis (2004). *Un modelo de gestión por competencias: lecciones aprendidas*. Barcelona: Gestión
- Ducci, María Angélica, “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional”, en: *Formación basada en competencia laboral*, Montevideo, CINTERFOR/OIT, 1997.
- Duckworth, Eleanor. (2000). *Cuando surgen ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dugua, Colette. (2007). *La Cultura en el aprendizaje escolar. Elementos para una pedagogía dentro y fuera del aula*. México, D.F., México: Trillas.
- Dyer, William., Dyer, W. Gibb. Y Dyer Jeffrey (2008). *Equipos de trabajo de alto desempeño*. México, D.F., México: Grupo Editorial Patria.
- En la base de datos de la página de Anuiés, se encuentra la cantidad de Universidades divididas por región. (<http://www.anuiés.mx>)
- Espíndola, José. (2009). *Medición del capital social. Las competencias una necesidad impostergable*. Libro en proceso de edición.
- Fernández López, Javier (2005). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*. México: Prentice Hall
- Fernández Olivares, Ana María (2005). *Definición y análisis de las competencias organizacionales requeridas por personal actual y futuro de una empresa global*. [recurso electrónico]. México: Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey
- Fletcher, S. (1997). *Competencia Laboral. Antología de Lecturas*. México: SEP/CONOCER
- Fletcher, S. (2001). *Herramientas y Técnicas para analizar trabajos, Funciones y Puestos*. México: Editorial Panorama
- Flores Campos Mahdha, Nadira Rodríguez Damián (s.f.). “La educación a distancia como herramienta para el desarrollo de competencias”. *Centro Nacional de Metrología CENAM*, México. Recuperado de [http://www.simet.gob.mx/boletin/educativo/no1/Educacion a Distancia Y competencias.pdf](http://www.simet.gob.mx/boletin/educativo/no1/Educacion%20a%20Distancia%20Y%20competencias.pdf)
- Fresán Orozco, Magdalena. (2007, diciembre). Repensar la calidad en la educación superior en el nuevo milenio. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 52-59.
- Gallart, María Antonia (et. al.) (1997). “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo”. En: Gallart, María Antonia, Bertoncello, Rodolfo. *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Gallart, María Antonia, y C. Jacinto (1995). “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”. *Boletín Educación y Trabajo*. Año 6, Número 2. Buenos Aires
- Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, Howard (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós
- Gardner, Howard (2005). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar*. Barcelona: Paidós

- Giles Sánchez, Eliseo (2007). “Las Competencias Laborales de Empresa. Vinculación Estratégica CONALEP, Morelos – Capufe”. México: Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Morelos. CONALEP Morelos. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre las Competencias Laborales. Cali, Colombia.
- Giry, Michael. (2003). *Aprender a razonar. Aprender a pensar*. (2ª ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- González, Ana. (1991). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. (2ª ed.) México: Trillas.
- González, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. (2006) *Tunning-América Latina: Un proyecto de las universidades*. Universidad de Deusto, Bilbao, España: Manpower Inc.
- Hager, Paul and Andrew Gonczi (1991). Competency-based Standards: A boon for continuing professional education? *Studies in Continuing Education*. Routledge Taylor and Francis Group. Volume 13. Iss. 1. pp. 24-40
- HayGroup (2001). *The manager Competency Model*. Hay Acquisition Company I, Inc.
- Hellriegel, Don (et al) (2005). *Administración: un enfoque basado en competencias*. México: Thompson
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación* (4ª. Ed.). México, D.F., México: Mc Graw Hill.
- Huerta Amezola, Jesús, Irma Susana Pérez García y Ana Rosa Castellanos Castellanos (s.f.). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales* Recuperado el (14 de agosto de 2007) de <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>
- Ibarra Almada, Agustín (1996). “El sistema normalizado de Competencia Laboral”. En: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP, CONOCER, CONALEP
- Ibarra Almada, A., (2000) *Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral*. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de México, México, DF: CONOCER.
- Iglesias González, J., F. (2007) Evaluación de las competencias del personal de Tecnologías de Información, su importancia en México y las competencias que son necesarias desarrollar en nuestro país. Trabajo de Tesis, Maestro en Administración de Tecnologías de Información, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Monterrey, Monterrey, Nuevo León.
- INEGI (2005). Estadísticas censos y conteos, [en línea]. México. Recuperado el 29 de abril de 2009, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/conteo2005/localidad/iter/default.asp?s=est&c=10395>
- I.T.E.S.M (2007). *Programa de desarrollo de habilidades docentes* [en línea] recuperado diciembre 2007 de <http://www.ccm.itesm.mx/rh/capacitación/pdhdnuevo.html>

- Joyce, Bruce., Weil, Marsha. Y Calhoun, Emily. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa.
- Juárez, José y Comboni, Sonia. (2007, diciembre). *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 60-72.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. Falmer Press, London
- Larraín U. Ana María y González F. Luis Eduardo (s.f.). *Formación universitaria por competencias*. Recuperado el (14 de Agosto de 2007) de: https://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Larrain.pdf
- Latapí Sarre, Pablo. (2007, Diciembre). Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la UAM. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 15-20.
- Lema Labadie, José. (2007, diciembre). La calidad educativa, un tema controvertido. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 10-14.
- Levy-Leboyer, Claude (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión
- Madrigal, B. (2009). *Habilidades directivas*. México, D.F., México: McGraw Hill.
- Maldonado, Miguel Ángel. (2006). *Las competencias, método y genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá : Ecoce Ediciones
- MANPOWER (2006). *El futuro del trabajo en el mundo*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2008, del Sitio Web de Manpower: <http://www.manpower.com.mx/sala/documents/ei/Futuro%20del%20Trabajo%20en%20el%20Mundo.pdf>
- Marelli, Anne. Introducción al análisis y desarrollo de modelos de Competencias, 2000.
- Martínez Moctezuma, Lucía y Padilla Arroyo, Antonio (Coord). (2006). *Miradas a la historia regional de la educación*. México: UAEM/Porrúa/Siglo XXI
- Martínez, P., Echeverría, B. (2009) *Formación basada en competencias*. Manuscrito no publicado de próxima edición en Revista de Investigación Educativa 2009, n°1.
- Masseilot, Héctor (s.f.) “Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional”. OIT/CINTERFOR. Recuperado el (14 de Agosto de 2007) de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/massei.pdf>
- McCombs, Barbara y Whisler, Jo. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Meraz Salazar, Érika Alejandra (2003). *Prácticas de valor para adoptar un enfoque por competencias laborales*. [recurso electrónico]. México: Tecnológico de Monterrey. Disponible en la siguiente dirección electrónica y consultado el 30 de enero del 2008. http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/listdocs?co_recurso=doctec:104036
- Mertens, Leonard, *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, CINTERFOR/OIT, 1996.

- Messner, D. (1996). “Dimensiones espaciales de la competitividad internacional”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 2, Número 3. México: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo
- Monereo D., (coord.); A. Badia (et al) (2005). *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Nielsen, C., Carranza, D., Oblak, M., Fowler, D. (2007) *Functional Strategic Issues Track: Strategic Human Resources Management. Preparing Future Managers for Successful Careers: A Comparison of University Students in Mexico and the U.S.* Paper presented at the Strategic Management in Latin American Conference, Santiago, Chile.
- Novick, Marta (1997). “Una mirada integradora de las relaciones entre empresas y competencias laborales en América Latina”. Recuperado el (14 de Agosto de 2007) de www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/novick/pdf/novnovic.pdf
- Novik, M., Bartolomé. M., Buceta, M., Miravalles, M., Senén González, C. (1998). *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales, Un análisis cualitativo en el sector metalmeccánico argentino*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor.
- Observatorio Laboral (2005). *¿Cómo se espera que sea el trabajo en el futuro?* Recuperado el (8 de Octubre de 2008) de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/index.asp?index=2>
- OCDE (2007). *Pisa 2006: Aptitudes para las ciencias para el mundo del mañana. Nota informativa para México*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [recurso electrónico] Recuperado el (25 de enero de 2008) de <http://www.oecd.org/dataoecd/58/54/39730555.pdf>
- **OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2009, 23 de marzo)**. *Regions at a Glance Organisation for Economic Co-operation and Development*, [en línea]. Paris, Francia. Recuperado el 30 de marzo de 2009, de http://www.oecd.org/documentprint/0,3455,en_2649_34413_42396233_1_1_1_374_29,00.html
- **OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2004, octubre)**. *Territorial Reviews: Mexico City*, [en línea]. Paris, Francia. Recuperado el 30 de marzo de 2009, de <http://www.oecd.org/dataoecd/41/62/33819913.pdf>
- <http://www.oecd.org/dataoecd/41/62/33819913.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (2009) *Competencia Laboral: 40 preguntas sobre competencias laborales*, [en línea]. Recuperado el (13 de Marzo de 2009) de: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/ii_a.htm
- Organización Internacional del Trabajo. (2009) *Competencia Laboral: 40 preguntas sobre competencias laborales. ¿Cómo inició la aplicación del enfoque de formación basada en competencia laboral?*, [en línea]. Recuperado el (13 de Marzo de 2009) de: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/ii_i.htm

- Organización Internacional del Trabajo. (2009) *Competencia Laboral: 40 preguntas sobre competencias laborales. Definiciones de competencia en las instituciones dedicadas a la formación y desarrollo de los recursos humanos*, [en línea]. Recuperado el (13 de Marzo de 2009) de: www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i_a.htm
- Organización Internacional del Trabajo. (2009) *Competencia Laboral: 40 preguntas sobre competencias laborales. Definiciones de competencias en instituciones de formación profesional*, [en línea]. Recuperado el (13 de Marzo de 2009) de: www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i_b.htm
- Organización Internacional del Trabajo. (2009) *Conceptos básicos sobre competencia laboral*, [en línea]. Recuperado el (13 de Marzo de 2009) de: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i_c.htm
- Parra Acosta, Haydee (2006). “El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario”. Ponencia presentada en el 6º. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. [recurso electrónico] México: Universidad Autónoma de Chihuahua. Abril de 2006
- Pedroza Flores, René y Bernardino García Briceño (comp). (2005). *Flexibilidad Académica y Curricular en las Instituciones de Educación Superior*. México: UEAMorelos-UAEMéxico-Porrúa
- Perrenoud, Philippe (2002) *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones. 2ª ed. Santiago de Chile. 125 p.p.
- Perrenoud, Phillippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Ponce, Miriam. (2005). *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*. México, D.F., México: Paidós.
- Posada Alvarez, Rodolfo (s.f.). “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”. *Facultad de Educación, Universidad del Atlántico. Colombia*. Recuperado el (14 de Agosto de 2007) de <http://www.rioei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Pozo, Ignacio (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Proyecto Tuning (2005) *Proyecto Tuning América Latina. Consulta sobre Competencias Genéricas. Resultados Área Matemáticas*. [en línea]. Recuperado el 21 de abril de 2009, de <http://www.scm.org.co/subidos/tuning/informecompetenciasgenericasmaticas.pdf>
- Quinn, Robert E. (et al) (1995). *Maestría en la gestión de organizaciones: un modelo operativo de competencias*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos
- Quiroz, Elena. (2007, diciembre). *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 93-99.
- Real Academia Española (2009) *Competencia*. [en línea] Recuperado el 15 de junio de 2009, de

- http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=competencia
- Reflex. (2007, Junio 28 y 29) *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Informe Ejecutivo. Madrid, España: ANECA.
- Resnik, S. (2000) *Habilidades Básicas en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña, y el Estudio de Análisis Ocupacional*. México, DF: CONOCER.
- Rodríguez, Sheila y Sánchez, Nancy. (2006). *Identificación y normalización de competencias informacionales: un estudio de caso*. [en línea]. Recuperado el 22 de abril de 2009, de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_6_06/aci02606.htm
- Rogers, Carl. (1990). *El proceso de convertirse en persona*. México, D.F., México: Paidós.
- Romero Díaz, David Carlos. *Modelo evolutivo de administración de recursos humanos basado en competencias*. [recurso electrónico] México: ITESM, Campus Monterrey. Recuperado el (30 de enero de 2007) de http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/listdocs?co_recurso=doctec:132347
- Roldán, Nayeli. (16 de Noviembre de 2008). México, el peor país de la OCDE en ciencias. *Periódico Milenio*, , Recuperado el (5 de Diciembre de 2008), de <http://www.milenio.com/mexico/,milenio/nota.asp?id=574131>
- Romero, T., Rangel, B. (2008, Julio). *Profesionales del siglo 21; Las nuevas Habilidades; Reclutadores de empresas trasnacionales dicen qué características buscan en los recién egresados*. Universitarios, Reforma.
- Romero Díaz, D., C. (2004) *Modelo Evolutivo de Recursos Humanos Basado en Competencias*. Trabajo de Tesis, Licenciado en Administración del Conocimiento, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Monterrey, Monterrey, Nuevo León.
- Rosell, W., y Más, M. (2003). *El Enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza*. Recuperado el 11 de junio de 2010, de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_2_03/ems02203.htm
- Rubio Oca, Julio. (2007, diciembre). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 35-44.
- Sáenz, Fabiola. (2007). *El trabajo en equipo. Teoría y casos de aplicación*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Sánchez, S. y Domínguez, A. (2006). “Significado psicológico del talento en la docencia: maestros talentosos vs. Buenos maestros”, *La psicología social en México* (vol. 11, pp. 483 – 489), México: AMEPSO.
- Sánchez, S. y Domínguez, A. (2007). Buenos Maestros vs. Malos Maestros. *Psicología Iberoamericana*, 5 (2), 11-16.
- Sánchez, S. y Domínguez, A. (2008). Elaboración de un instrumento de viñetas para evaluar el desempeño docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 625-648.
- SENAC, Referencias para la educación profesional del Senac, 2002.
- SENAI, Metodología de Elaboración de Perfiles Profesionales. Brasilia, 2002.
- Senge, Peter. (1990). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.

- Senlle, Andrés. (1988). *Pedagogía humanista. Lo que educadores y padres deben saber*. España: Ediciones Mensajero.
- SEP (2007). *Apoyo a proyectos de investigación básica. Convocatoria SEP/CONACYT 2007*. [recurso electrónico] disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://www.sep.gob.mx>, consultado el 25 de enero de 2008.
- Singh, Kathryn., Gómez, Adriana y Escamilla, José. (2006). *1er Simposio Nacional de Investigación sobre la Innovación Educativa. Teoría, consideraciones éticas y prácticas, metodología y cambio educativo*. Monterrey, México: I.T.E.S.M.
- Tejada Fernández, José (1999). “Acerca de las competencias profesionales”. *Revista Herramientas*. Acerca de las competencias profesionales (I), núm. 56 (pp. 20-30). y Acerca de las competencias profesionales (II). (pp. 8-14)
- Tobón, Sergio (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, Sergio (2007). *Competencias en la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Unidad de Bolonia. Consejo de Estudiante (1998, 25 de mayo). *Declaración de la Sorbona (Traducido al español)*, [en línea]. Recuperado el 26 de enero de 2009, de https://www.uniroja.es/ceur/archivos/ubo/declaracion_sorbona.pdf
- Universidad de Deusto (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Documento disponible en la siguiente dirección electrónica: [www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning Educational 1.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_1.pdf) y consultado el 14 de agosto del 2007
- Universidad de Deusto, Universidad de Groningen (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, [en línea]. Recuperado el 1 de septiembre de 2008, de <http://tuningunideusto.org/tuningal>
- Vargas Zuñiga, F. (2004) *Competencias Clave y Empleabilidad*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR.
- Zabalza, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea