



## DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN

# ESTRATEGIAS PARA FORTALECER EL CAPITAL HUMANO DE LA POBLACIÓN VULNERABLE ESPECÍFICAMENTE EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES QUE LE PERMITAN ACCEDER Y PERMANECER EN EL MERCADO LABORAL

---

### **Grupo de Proyectos Especiales**

Lina Maria García  
Juliana López Gama

### **Programa EUROsociAL II - Cisp**

Paolo Raciti  
Tatiana Mosquera

**Diciembre 2014**



## CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| DEFINICIONES OPERACIONALES.....            | 3  |
| I. INTRODUCCIÓN.....                       | 5  |
| II. ANTECEDENTES.....                      | 6  |
| III. MARCO CONCEPTUAL.....                 | 9  |
| IV. DIAGNÓSTICO.....                       | 16 |
| V. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS PROPUESTOS..... | 26 |
| VI. REFLEXIONES FINALES.....               | 30 |
| VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....       | 31 |



## DEFINICIONES

*Capacidades*<sup>1</sup>: “cantidad, calidad y pertinencia del capital humano, es decir las características y condiciones requeridas para acceder al mercado laboral o, en general, a las actividades productivas”.

*Capacitación para la inserción o reinserción laboral*<sup>2</sup>: acciones de formación diseñadas para la población cesante, cuyo objetivo es reforzar sus cualificaciones u obtener nuevas, para lograr mayores posibilidades de encontrar empleo, otras formas de participar activamente en el mercado laboral y adquirir la cultura de formarse continuamente para disminuir el riesgo de permanecer cesante.

*Capital humano*<sup>3</sup>: conocimientos, las aptitudes y la experiencia de los seres humanos, que los hacen económicamente productivos. El capital humano se puede incrementar invirtiendo en educación, atención de la salud y capacitación laboral.

*Competencias laborales específicas*<sup>4</sup>: “conocimientos, destrezas y habilidades relacionados con una ocupación en particular o un grupo de ocupaciones.”

*Competencias clave*<sup>5</sup>: “capacidades indispensables para el aprendizaje y desarrollo personal y social a lo largo de la vida. Se relacionan con las matemáticas y con la lectura, escritura y la comunicación oral, tanto en la lengua materna como en una extranjera.”

*Educación formal*<sup>6</sup>: “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.”

*Educación no formal*<sup>7</sup>: “es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el Artículo 11 de esta Ley.”

*Educación para el trabajo y desarrollo humano*<sup>8</sup>: “... hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994. Se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional.”

---

<sup>1</sup> Documento Conpes 3616 de 2009. Lineamientos de la política de generación de ingresos para la población en situación de pobreza extrema y/o desplazamiento. Bogotá.

<sup>2</sup> Decreto 2852 de 2013.

<sup>3</sup> Documento Conpes 3616 de 2009.

<sup>4</sup> Decreto 2852 de 2013.

<sup>5</sup> *Ibíd.*

<sup>6</sup> Ley 115 de 1994, artículo 10. Ley general de educación.

<sup>7</sup> *Ibíd.*, artículo 36.

<sup>8</sup> Decreto 4904 de 2009. Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones.



*Formación para el trabajo*<sup>9</sup>: “proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva.”

*Habilidades*<sup>10</sup>: “Capacidades para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas. Las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).”

*Intervención psicosocial*<sup>11</sup>: “Actividad sistemática y con objetivos definidos que tiene como fin el fortalecimiento de la capacidad de resistencia del individuo frente a las exigencias del medio, por lo cual pretende cambiar el medio y cambiar la sociedad dentro del individuo.”

*Sistema de Protección Social*<sup>12</sup>: “Se constituye como el conjunto de políticas públicas orientadas a disminuir la vulnerabilidad y a mejorar la calidad de vida de los colombianos, especialmente de los más desprotegidos”. Hacen parte del SPS, el Sistema de Seguridad Social Integral (salud, pensiones, riesgos profesionales y protección al cesante), financiado mediante mecanismos de cotización o subsidios de acuerdo con las condiciones socioeconómicas del beneficiario; el Sistema de Promoción Social y el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, articulado al sistema educativo.”

*Sistema Nacional de Formación para el Trabajo*<sup>13</sup>: “SENA, Instituciones de Educación Superior (Instituciones Técnicas, Institutos Tecnológicos, Instituciones Universitarias/Escuelas Tecnológicas, Universidades), Institutos de Formación para el Trabajo, las Cajas de Compensación Familiar (CCF) y las empresas.”

*Sistema Nacional de Cualificaciones*<sup>14</sup>: Conjunto de políticas, arreglos institucionales, procesos e instrumentos que permiten a los sistemas de educación y formación hablar en un lenguaje común con el sector productivo, para así facilitar la movilidad y progresión de las personas entre ambos.

---

<sup>9</sup> Decreto 2020 de 2006.

<sup>10</sup> Decreto 2852 de 2013.

<sup>11</sup> Bernler, Gunnar. (1997) *Teoría para el Trabajo Psicosocial*. Espacio, Buenos Aires. pg. 33

<sup>12</sup> Documento Conpes 3616 de 2009.

<sup>13</sup> *Ibíd.*

<sup>14</sup> MEN (2014). Avances y desafíos del Marco Nacional de Cualificaciones para Colombia (en línea) Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-343866.html>.



## I. INTRODUCCIÓN

El Departamento Nacional de Planeación (DNP) en conjunto con EUROsocial II y el Comitato Internazionale per lo Sviluppo del Popoli - Cisp desde el año 2014 evidenció la necesidad de definir lineamientos técnicos en el desarrollo de competencias transversales para la oferta de Programas de Generación de Ingresos dirigida a población víctima y vulnerable receptora de intervenciones que fortalezcan sus capacidades para el acceso y permanencia en el mercado laboral.

Es por esto que en el marco de un proceso de trabajo conjunto entre las entidades anteriormente mencionadas, se define la elaboración del presente documento, como resultado del trabajo realizado conjuntamente durante el 2014.

Es así como durante el reconocimiento conceptual y de oferta programática de las competencias transversales para esta población surge la posibilidad de definir lineamientos que direccionen los esfuerzos del sector público hacia el mejoramiento de los servicios en formación<sup>15</sup>. Lo anterior con el fin de optimizar e incrementar las capacidades y oportunidades de generar ingresos de esta población a través del fortalecimiento del sistema de formación de capital humano y competencias laborales.

Este documento describe la importancia de las competencias transversales en la población objetivo, que surge de la relación entre la demanda de capital humano por parte del mercado laboral y los perfiles provenientes de entornos de vulnerabilidad que se caracterizan, entre otras cosas, por los efectos psicosociales que afectan a la población, y limitan el desarrollo de sus capacidades. En consecuencia, los programas de fortalecimiento de capital humano deben tener en cuenta la dimensión psicosocial de sus participantes en la construcción de abordajes temáticos, enfoques conceptuales y aproximaciones metodológicas.

Es por esto que el presente documento pretende diagnosticar el panorama de la oferta programática de Generación de Ingresos del Gobierno Nacional, con componentes en competencias transversales, para así identificar las estrategias a seguir por parte de los sectores involucrados en la formación de capital humano y estabilización socioeconómica.

El texto consta de tres partes que corresponden a: 1) Antecedentes y marco conceptual en el desarrollo de competencias transversales; 2) Diagnóstico de la situación actual a través del reconocimiento de sus mayores ejes problemáticos; y 3) Propuesta de objetivos y estrategias para la superación de los cuellos de botella en el desarrollo de competencias transversales.

---

<sup>15</sup> Formación formal, no formal y educación para el trabajo y desarrollo humano.

## II. ANTECEDENTES

El marco normativo y de política del presente documento recoge la información de los sectores i) Educación, ii) Trabajo e iii) Inclusión Social y Reconciliación, involucrados en el desarrollo e implementación de las competencias transversales de la población víctima y vulnerable. El desarrollo de competencias laborales está directamente relacionado con las apuestas de i) educación durante toda la vida, ii) formación para el trabajo y desarrollo humano y iii) estabilización socioeconómica por medio de la generación de ingresos, elementos que se relacionan directamente con cada uno de los sectores nombrados anteriormente.

Para encontrar el punto de convergencia entre dichos sectores, se han analizado las políticas desarrolladas durante los últimos cuatro años direccionadas a través del Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 “Prosperidad para todos”, específicamente en el capítulo 4 “Igualdad de oportunidades para la prosperidad social” en donde se plantea la consolidación de un Sistema de Protección Social (SPS) que contribuya eficazmente a fortalecer y proteger el capital humano, los ingresos de los hogares, y a reducir su vulnerabilidad.

Es así como las intervenciones analizadas para la reducción de la vulnerabilidad de la población objetivo de éste documento, se enmarcan en procesos de estabilización socioeconómica, que a través de las políticas y programas de generación de ingresos y formación del capital humano pretenden incrementar el acceso y permanencia en el mercado laboral.

En primer lugar, desde el PND 2010 – 2014 se le atribuye a los procesos de formación de capital humano el “sostenimiento, capacidad competitiva que es fundamental para reducir la pobreza, las desigualdades sociales y mejorar las condiciones de vida de la población, a través del fortalecimiento de capacidades y oportunidades para la generación de ingresos y la obtención de mejores empleos. En este sentido, el SPS, contempla el Sistema de Formación de Capital Humano (SFCH) como uno de sus pilares mediante el sistema de educación formal y el sistema nacional de formación para el trabajo.”

En segundo lugar, teniendo en cuenta las priorizaciones poblacionales del Estado en el último cuatrienio es necesario hacer referencia al marco legal y de política que ha incentivado tal priorización. A través del CONPES 3616 de 2009 se presenta la ruta integral de generación de ingresos, por medio de la cual la población pobre extrema y desplazada recibe servicios que incentivan la formación, empleabilidad y emprendimiento para la generación de ingresos contribuyendo así, a la estabilización socioeconómica. Posteriormente, la Ley 1448 de 2011 y el Decreto reglamentario 4800 del mismo año, exigen un programa masivo de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado para la recuperación y el ejercicio pleno de sus derechos políticos y económicos, sociales y culturales a través del goce efectivo de derechos básicos y restablecimiento económico y social.



En tercer lugar, y retomando el punto de convergencia entre los tres sectores, es pertinente delimitar los conceptos y obligaciones del sector educación y trabajo en el desarrollo de competencias laborales y su pertinencia para la inserción al mercado laboral que está contenido principalmente para el sector trabajo en el Decreto 2020 de 2006 del Ministerio de Trabajo<sup>16</sup> por el cual se crea el Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo–SCAFT, que a su vez es modificado por el Decreto 3756 de 2009 en lo referente a la certificación y calidad de programas e instituciones pertenecientes al SCAFT.

Igualmente, para el sector educación existen especificaciones normativas sobre la educación para el trabajo y desarrollo humano a través del Decreto 2888 de 2007 el Ministerio de Educación por medio del cual se reglamentan las instituciones que ofrecen el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, complementado por el Decreto 4904 de 2009 del mismo ministerio, en el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo para el trabajo y desarrollo humano.

La anterior reglamentación, fortalecida por el documento CONPES 3674<sup>17</sup> de 2010 que involucra tanto al sector trabajo como al de educación para el fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano (SFCH), el cual supone la (...) “reducción de costos de oportunidad de educarse, extender los rendimientos de la acumulación de capital humano hacia toda la población y formar ciudadanos autónomos, conscientes y críticos.” Lo anterior por medio de los componentes i) Establecimiento de un nuevo modelo de competencias laborales y ii) Articulación del sistema educativo y formación a lo largo de la vida.

Dicho documento CONPES sustenta potenciar el (...) “impacto social que el SFCH genera sobre las familias al permitir una mayor movilidad social, de forma que se establezcan para la población colombiana rutas de acumulación de capital humano que permitan mayores niveles de distribución de los beneficios del crecimiento económico, gracias a la garantía de mayores oportunidades de inserción laboral de los colombianos sustentada en la calidad (...) se plantea esta movilidad social, como un objetivo cuyos resultados se observarán en el mediano y largo plazo y que permitirá que próximas generaciones alcancen mayores niveles de cualificación para sustentar las apuestas productivas, económicas y sociales de largo plazo del país.”

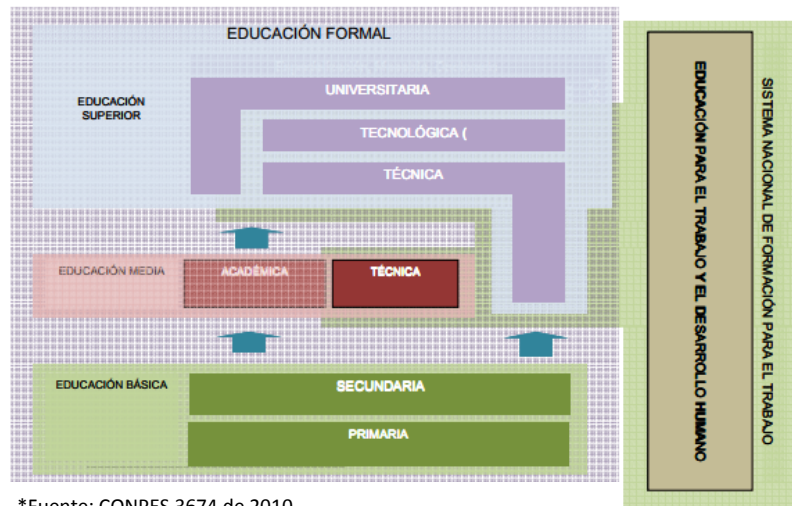
---

<sup>16</sup> Antes Ministerio de la Protección Social.

<sup>17</sup> Documento Conpes 3674 de 2010. Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano SFCH.



**Gráfica No. 1 Estructura del Sistema de Formación de Capital Humano de Colombia**



\*Fuente: CONPES 3674 de 2010

Finalmente, en el año 2013, el Ministerio de Trabajo a través del Decreto 2852<sup>18</sup>, complementa el marco normativo y de política hasta ahora expuesto por medio de la definición de las competencias laborales específicas, claves y transversales, necesarias para el fortalecimiento del Sistema de Formación del Capital Humano y de sus estrategias referentes al Sistema de Certificación y el marco nacional de Cualificaciones.

En dicho Decreto se conceptúan las competencias en el Artículo 62 de la siguiente manera:

- i) **Competencias:** Facultad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Se clasifican en competencias básicas, transversales y laborales específicas.
- ii) **Competencias laborales específicas:** Son los conocimientos, destrezas y habilidades relacionados con una ocupación en particular o un grupo de ocupaciones.
- iii) **Competencias Básicas:** Capacidades que permiten a las personas desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida (personal, social y de trabajo). Las competencias básicas se pueden clasificar en dos subconjuntos: Competencias Clave y Competencias Transversales.
- iv) **Competencias Clave:** Capacidades indispensables para el aprendizaje y desarrollo personal y social a lo largo de la vida. Se relacionan con las matemáticas y con la lectura, escritura y la comunicación oral, tanto en la lengua materna como en una extranjera.
- v) **Competencias Transversales:** Capacidades para la interacción con otros y para la organización, gestión y relacionamiento en las diferentes dimensiones de la vida (personal y social) y del trabajo.

A partir de un trabajo articulado entre el sector educación, trabajo e inclusión social y reconciliación se ha concertado la utilización del término y definición de competencias descritas y

<sup>18</sup> Decreto 2852 de 2013. Por el cual se reglamenta el Servicio Público de Empleo y el régimen de prestaciones del Mecanismo de Protección al Cesante, y se dictan otras disposiciones.





clasificadas en el decreto 2852 de 2013 con el ánimo de acoger los contenidos y metodologías a la normatividad vigente. Lo anterior se ha realizado por medio de una mesa de trabajo interinstitucional que durante el 2014 ha incorporado paulatinamente esta taxonomía para su aplicación en los contenidos de la oferta programática y curricular. Es importante destacar que en la mesa en mención participaron un total de 16 entidades entre las que se encuentran el Ministerio del Trabajo, Ministerio de Educación, SENA, ICBF, DPS. Los resultados de trabajo de la mesa se encuentran en un documento complementario denominado *“Competencias Transversales 2014. Conclusiones y resultados del trabajo realizado en el espacio interinstitucional sobre competencias transversales para poblaciones vulnerables”*.

### III. MARCO CONCEPTUAL

El desarrollo social colombiano y la permanente evolución del trabajo debido a factores sociales, económicos y culturales en los últimos años, evidencian la necesidad de dar importancia no solamente a competencias técnico-profesionales, sino también a aquellas que se refieren a la actitud personal hacia el trabajo, la calidad de las relaciones laborales, la capacidad de adaptación, entre otras. El desarrollo de este tipo de competencias constituye un recurso estratégico para la cohesión social y la empleabilidad de las personas.

Conscientes de lo anterior, durante los últimos años en Colombia se ha desarrollado una oferta programática que incluye procesos de desarrollo de habilidades para la vida, habilidades blandas, competencias socioemocionales y competencias transversales en el marco de la inclusión productiva, la lucha contra la pobreza y la generación de ingresos. Algunos programas de este tipo son liderados por entidades como el DPS, ICBF, Ministerio del Trabajo y SENA, quienes cuentan con estrategias que enfocan algunas de sus acciones en la atención a población en estado de vulnerabilidad.

De igual forma, se ha hecho evidente cómo cada entidad cuenta con un marco conceptual que contextualiza las acciones encaminadas al desarrollo de competencias transversales, siendo necesario consolidar un marco común que permita unificar el lenguaje, construir metodologías conjuntas y potencializar el impacto de las acciones al interior de la Política Nacional de Generación de Ingresos y Empleo. Teniendo esto en cuenta, a continuación se plantea un marco conceptual unificado, partiendo del desarrollo de competencias transversales como eje central.

#### i. ¿Qué es una competencia?

Para comprender qué se entiende por competencia es necesario definir qué es una capacidad o habilidad. Una capacidad o habilidad es la disposición innata que el ser humano posee para desempeñar diversas actividades en un entorno sociocultural dado<sup>19</sup>. La competencia por su parte, se puede definir como la capacidad de una persona que al interactuar en un contexto,

---

<sup>19</sup> Monereo, Carles & Pozo, Juan Ignacio. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Santillana., Madrid.

obtiene resultados<sup>20</sup>; es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en contextos complejos y genuinos<sup>21</sup>.

Según el Decreto 2852 de 2013 una competencia se entiende como la facultad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Se clasifican en competencias básicas, transversales y laborales específicas.

Teniendo en cuenta estas definiciones es evidente como las competencias se desarrollan sobre la base de las capacidades cuando una persona aprende un conjunto de técnicas, reglas, métodos o procedimientos que luego es capaz de desplegar al realizar tareas de diferente índole, al solucionar problemas o tomar decisiones en función de una meta. Una vez establecidas e incorporadas las diversas posibilidades de acción de una persona, las habilidades constituyen el saber hacer de una actividad específica la cual puede ser ejecutada en diferentes contextos<sup>22 23</sup>.

Es así como las competencias abarcan dichas habilidades y las articulan con conocimientos, motivaciones, actitudes, valores y destrezas en un contexto específico. Es decir, que la competencia es un concepto multidimensional que incluye distintos niveles: saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo)<sup>24 25</sup>.

Al ser un concepto multidimensional, el desarrollo de competencias se constituye mediante un proceso que se da a lo largo de toda la vida desde la interacción de saberes, experiencias y habilidades, donde influyen tanto factores genéticos de la persona como variables ambientales (p.e. nutrición, educación, desempeño laboral)<sup>26</sup>. Las competencias se desarrollan además desde un esquema dinámico entre la interacción de

Es importante plantear que las competencias no son características estables de las personas, sino la demostración de su adecuada actuación bajo determinadas condiciones contextuales, debido a que esta actuación es posible sólo gracias a su existencia previa y a la

---

<sup>20</sup> Ministerio de Trabajo. (2012) *Informe Evento. Construyendo juntos el concepto de competencia para Colombia*. Bogotá.

<sup>21</sup> Ministerio de Educación Nacional. (2012) *Guía 39. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Bogotá.

<sup>22</sup> Martínez, Ángel. *Habilidades vs. Capacidades*. (en línea) Disponible en: <http://aduma.cat/Documentos/HabilidadesCapacidades.pdf> Recuperado el 25 de noviembre de 2014.

<sup>23</sup> Rúa, Joan. (2008) *El aprendizaje en Autonomía: Posibilidades y Límites. Seminario de Pedagogía Universitaria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

<sup>24</sup> Perrenoud, Philippe. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial GRAÓ. Barcelona.

<sup>25</sup> Organización Internacional del Trabajo. (2011) *Oficina Regional para América Latina y el Caribe - Panorama Laboral 2011. América Latina y el Caribe*.

<sup>26</sup> Banco Interamericano de Desarrollo. (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID Educación.

combinación de recursos personales y del contexto. Por tanto, en el marco de las competencias es importante considerar que su desarrollo y expresión dependen tanto de las características personales como de las características del contexto, así como de la interacción dinámica entre ambos ámbitos.

## ii. ¿Qué son las competencias laborales?

Se entienden como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones, que conducen a la persona a trabajar en equipo, lograr resultados en una organización o unidad productiva, habilitándola para conseguir un empleo, generar su propia empresa o negocio, mantenerse en la actividad que elijan y aprender elementos específicos del mundo del trabajo<sup>27</sup>.

Estas competencias laborales pueden ser generales o específicas. Las primeras se relacionan con conocimientos y capacidades que le permiten a una persona actuar en un entorno social amplio o laboral. No están ligadas a una ocupación en particular, ni a un sector económico, cargo o actividad productiva, pero la habilitan para ingresar al mundo del trabajo y progresar en él. Las competencias específicas están relacionadas con un campo de ocupación. Es decir, su aprendizaje habilita a la persona para desempeñarse eficazmente en una ocupación o un grupo de ocupaciones<sup>28</sup>.

## iii. ¿Qué se entiende por competencias transversales?

A lo largo de las últimas décadas se han planteado diferentes definiciones de lo que se entiende por competencias transversales tanto a nivel nacional como internacional, definiciones que se diferencian semánticamente pero que conceptualmente tienen aspectos comunes con las competencias transversales como las habilidades blandas y habilidades para la vida.

Algunos autores proponen dos tipos de competencias: competencias cognitivas (*hard skills*) y las competencias transversales (*soft skills*). Las primeras, abarcan habilidades relacionadas con los procesos de atención, registro de información, pensamiento y construcción del conocimiento, a menudo requeridos en el contexto académico y/o laboral (ej. memoria, coordinación, percepción, razonamiento, entre otros)<sup>29 30</sup>.

Por su parte, las competencias transversales pueden definirse como una serie de cualidades, disposiciones y procedimientos adquiridos que se demuestran en el plano del comportamiento y se desarrollan en una persona a lo largo de la vida. Dichas habilidades están integradas por características de la personalidad, desarrollo social, manejo y uso del lenguaje, actitudes y otras particularidades cruciales que definen a una persona en diferentes ámbitos<sup>31 32</sup>.

---

<sup>27</sup> Ministerio de Educación Nacional. (2005) Guía 21. Articulación de la educación con el mundo productivo. Bogotá.

<sup>28</sup> *Ibíd.*

<sup>29</sup> *Ibíd.*

<sup>30</sup> Edelberg, Guillermo. Hard skills y Soft skills: ¿Conflicto o Complemento? En: Revista Empresa. 15, (enero-marzo, 2006)

<sup>31</sup> *Ibíd.*

Para este documento se entienden las competencias transversales como las “capacidades para la interacción con otros y para la organización, gestión y relacionamiento en las diferentes dimensiones de la vida (personal y social) y del trabajo.”<sup>33</sup>

Algunas de sus principales características son:

- Permiten a las personas interactuar con otras personas y en diversos contextos posibilitando el desarrollo humano integral, el reconocimiento y la transformación de la realidad<sup>34</sup>.
- Se adquieren y ejercen a lo largo de la vida y que posibilitan el desarrollo, la realización personal y la inserción efectiva en contextos dinámicos, sociales y productivos<sup>35</sup>.
- Tiene un componente psicosocial y socioemocional que permite a las personas interactuar en sociedad.
- Se desarrollan de manera transdisciplinaria y de manera continua a lo largo de la vida. Requieren de metodologías prácticas para poder desarrollarse.
- Se relacionan con el desarrollo personal que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que se articulan todos los dominios de la actuación profesional y académica<sup>36</sup>.

#### **iv. ¿Por qué es importante el desarrollo de competencias transversales para la población en situación de vulnerabilidad?**

Diferentes investigaciones muestran la creciente tendencia a considerar relevante el desarrollo de competencias transversales por ser capacidades útiles para la vida siendo la base del desarrollo, inclusión y cohesión social<sup>37</sup>. Esta tendencia se refuerza al considerar estas competencias como necesarias para ejercer eficazmente cualquier rol laboral y social de una persona<sup>38</sup>.

El desarrollo de este tipo de competencias en las personas ha sido relacionado con mejores procesos de inserción laboral y productiva, mejora en las condiciones de empleabilidad y

---

<sup>32</sup> Banco Interamericano de Desarrollo, Op.cit.

<sup>33</sup> Decreto 2852 de 2013

<sup>34</sup> Ministerio de Trabajo, Op.cit.

<sup>35</sup> Ibíd.

<sup>36</sup> González, J. Y Wagenaar, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno.* Universidad de Deusto (en línea). Disponible en: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf) Recuperado el 25 de noviembre de 2014

<sup>37</sup> ICREA. *La importancia de las competencias transversales: cómo desarrollarlas en los Centros de Educación Secundaria* (en línea) Disponible en: <http://www.uji.es/bin/serveis/increa/publ/altres/impctran.pdf> Recuperado el 25 de noviembre de 2014

<sup>38</sup> Baños, Joseph-E Y Pérez, Jorge. (2005) *Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades.* Educación Médica. 8, 4.

niveles de permanencia<sup>39</sup>. Lo anterior, porque el desarrollo de competencias transversales permite a las personas desempeñarse adecuadamente en procesos organizacionales, tomar decisiones adecuadas para su labor, construir relaciones sociales y desempeñar su rol de manera eficiente.

Para el caso de la población en condición de vulnerabilidad, hay que considerar que el mercado laboral es generador y reproductor de condiciones desiguales entre sus participantes, dinámica que puede afectar en mayor medida a este tipo de población por sus afectaciones psicosociales, experiencias emotivas y su dificultad para acceder o permanecer en el mercado laboral. Es decir, los efectos de la dinámica interpersonal y social de la población en extrema pobreza y víctima pueden distorsionar su capacidad de desarrollar competencias y de responder adecuadamente a las demandas laborales<sup>40</sup>.

Se esta forma se evidencia la necesidad de fortalecer las competencias transversales de la población en condición de vulnerabilidad desde el desarrollo de competencias para la superación de barreras de ingreso y permanencia en el mercado laboral y posterior generación de ingresos, y la intervención psicosocial como medio de disminución de la vulnerabilidad en la población objetivo<sup>41</sup>. Es importante resaltar este segundo elemento para llevar a cabo procesos enfocados en el desarrollo de competencias transversales con este tipo de población, pues la intervención psicosocial es una herramienta relevante que permite superar los impactos biográficos, potenciar habilidades y contrarrestar efectos de situaciones del contexto<sup>42</sup>.

#### **v. La intervención psicosocial como elemento para el desarrollo de competencias transversales**

Como se planteó en el apartado anterior un elemento fundamental para el desarrollo de competencias trasversales de población en condición de vulnerabilidad es la intervención psicosocial. Para analizar este rol es necesario definir el significado de algunos conceptos que se encuentran articulados: dimensión, enfoque, intervención y atención psicosocial.

En primer lugar, la dimensión psicosocial de un individuo se puede definir como la interacción de una persona con su contexto siendo fundamental para el desarrollo de su identidad y para crear o mantener problemas psicosociales<sup>43</sup>. Por este motivo, esta dimensión debe tenerse en cuenta en la construcción de políticas públicas, programas de intervención e implementación de estrategias, sobre todo con población en situación de vulnerabilidad, pues la interacción de las

---

<sup>39</sup> Leichsenring. (2011) Alexandre R. (2010). *Precariedade laboral e o Programa Bolsa Família*. In: Castro, Jorge A. y Modesto, Lúcia (Orgs). *Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios*. Brasília, Ipea, 2010. Vol. 1

<sup>40</sup> EUROsociAL II (2013). *Competencias valoradas para la empleabilidad. Marco conceptual y experiencias internacionales*. Bogotá,

<sup>41</sup> Departamento Nacional de Planeación. (2013) *Marco teórico y herramientas de análisis de intervención psicosocial y desarrollo de habilidades blandas en el marco de la política pública de Generación de Ingresos para población en situación de pobreza extrema y desplazamiento*. Bogotá.

<sup>42</sup> *Ibíd.*

<sup>43</sup> Bernler, Gunnar. Op, cit.

personas con su entorno es lo que permite generar, mantener o superar su situación de vulnerabilidad.

En segundo lugar, el enfoque psicosocial se puede definir como la orientación de un *“trabajo transformador de los individuos para entender su contexto social y los problemas de su realidad para plantear opciones para contribuir a transformar esta situación”*<sup>44</sup>. De modo similar, según el Ministerio de Protección Social, el concepto de enfoque psicosocial se plantea como *“la perspectiva que reconoce los impactos psicosociales que comprometen la violación de derechos en el contexto de la violencia y el desplazamiento en Colombia”*<sup>45</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque psicosocial se concentra en un panorama amplio basado en la búsqueda del bienestar de la comunidad intervenida. Sugiere que las acciones de intervención con la población no son suficientes, lo que hace necesario intervenir las sociedades en las que interactúan, siendo preciso elevar el enfoque psicosocial a política pública argumentando que las intervenciones que individualizan los problemas son insostenibles una vez la persona vuelve al ambiente que frecuenta<sup>46</sup>.

Es así como el enfoque psicosocial se refiere a la identificación de un problema en la dimensión psicosocial, es decir las afectaciones que provienen de la interacción entre la persona y su entorno con el fin de brindar una orientación transformadora en el trabajo que se realiza con la población.

En tercer lugar la intervención psicosocial se refiere a una *“actividad sistemática y con objetivos definidos que tiene como fin el fortalecimiento de la capacidad de resistencia del individuo frente a las exigencias del medio, por lo cual pretende cambiar el medio y cambiar la sociedad dentro del individuo”*. Así mismo, a pesar de que todas las aristas de la psicología comunitaria pretenden promover el bienestar personal y relacional, es preciso afirmar que los principios de la intervención psicosocial no son universales y que sus conclusiones no deben ser aplicadas a cualquier grupo social de idéntica forma sin importar el contexto histórico y socio cultural.

Desde el CONPES 3616 de 2009 se dio una respuesta a los autos de seguimiento de la sentencia T-025 de 2004<sup>47</sup> por medio de la transversalidad de tal intervención psicosocial. Desde entonces se definió la intervención psicosocial como *“el conjunto de acciones que de forma*

---

<sup>44</sup> Defensoría del Pueblo. (2006) *Guía de Orientación Jurídica y Psicosocial para la atención a las Víctimas de la Violencia Generada por Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley*. (En línea) Disponible en: <http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/04/juspa4.pdf>

<sup>45</sup> Ministerio de Protección Social. (2009) *Enfoque psicosocial en la atención a la población desplazada, confinada o en riesgo. Guía Práctica para Alcaldes y Alcaldesas*. (En línea) Disponible en: [http://www.paho.org/COL/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=240&Itemid](http://www.paho.org/COL/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=240&Itemid)

<sup>46</sup> Nelson, Geoffrey. (2005) *Community Psychology in Pursuit of Liberation and Well-being*. Palgrave Macmillan. Hampshire.

<sup>47</sup> Sentencia T-025. (2004). Agencia oficiosa-Asociaciones de desplazados/Agencia oficiosa en tutela- Condiciones para que las asociaciones de desplazados interpongan la acción.





*permanente buscan la disminución del impacto emocional y los efectos sociales, culturales y ocupacionales generados como consecuencia del desplazamiento forzado y situación de pobreza extrema en las personas y sus familias, y en las relaciones de éstas con su entorno actual”<sup>48</sup>*

Finalmente la atención psicosocial se refiere a los servicios institucionales existentes relativos a la intervención psicosocial que pretenden reducir el daño emocional mediante programas, acciones o proyectos de manera sistemática. Según el CONPES 3616 de 2009, las acciones de atención psicosocial se caracterizan para el ser *“espacios de reflexión, expresión y reconocimiento con apoyo profesional individual, grupal y orientación ocupacional, que permitan avanzar hacia la re significación del plan de vida, favoreciendo el desarrollo de las individualidades, el fortalecimiento de las relaciones familiares y sociales además de la recuperación autónoma de sus capacidades”*.

En síntesis, el enfoque psicosocial reconoce la existencia de impactos psicosociales en la población o un problema en la dimensión psicosocial de la persona, partiendo de los eventos experimentados a lo largo de su vida y el contexto en que se desarrolla, para plantear objetivos que busquen el bienestar en la sociedad. Por su parte, la intervención psicosocial se refiere al diseño de estrategias y acciones que mitiguen tales impactos que pueden ser atendidos desde instituciones competentes. Finalmente, la atención psicosocial es la prestación de servicios con los que se espera mitigar el problema, al implementar la intervención psicosocial bajo un enfoque psicosocial<sup>49</sup>.

Teniendo claro el marco conceptual, es relevante reconocer que la intervención psicosocial es una herramienta de superación de impactos psicosociales la cual complementa el desarrollo de competencias transversales en la población en situación de vulnerabilidad. Al respecto se puede afirmar que la población en condición de vulnerabilidad cuando se encuentra bajo trampas de pobreza, tienen menos posibilidades de acceder a un trabajo debido a su bajo nivel educativo, el nivel de desarrollo de competencias transversales y el difícil acceso al crédito, pasando de ser ocupada a desocupada fácilmente y en la mayoría de los casos en el ámbito informal de la economía<sup>50</sup>.

Lo anterior se articula con las condiciones sociales, culturales y económicas bajo las que se desarrolla la población objetivo, las cuales generan riesgos psicosociales que se deben tratar desde la oferta estatal en el fortalecimiento de las debilidades de competencias profesionales y transversales causadas por factores como el bajo nivel educativo y la precaria exposición a ambientes laborales. Adicionalmente, la intervención psicosocial permite identificar fortalezas, destrezas, aptitudes y habilidades de las personas o grupos poblacionales que pueden aprovecharse para su restablecimiento, al igual que en la escogencia de un nuevo proyecto de vida

<sup>48</sup> Documento Conpes 3616 de 2009, Pg. 10.

<sup>49</sup> Departamento Nacional de Planeación. Op. cit.

<sup>50</sup> *Ibíd.*



donde se puedan desarrollar competencias transversales que les permitan interactuar de manera positiva con el entorno<sup>51</sup>.

La relevancia de la intervención psicosocial en procesos de desarrollo de competencias transversales con población en situación de vulnerabilidad se destaca aún más si se toma en consideración su relación con la estabilidad socio-emocional como determinante para el éxito y sostenibilidad de las personas en el ambiente laboral.

#### IV. DIAGNÓSTICO

Este apartado evidencia el estado actual de la problemática por medio de la identificación de un *problema central* y tres ejes problemáticos referentes a la conceptualización, la oferta programática y las demandas del mercado laboral como se describe a continuación:

##### 1. Problema central

**La población objetivo no cuenta con capital humano fortalecido en competencias transversales que le permitan acceder y permanecer en el mercado laboral para la generación de ingresos.** En este sentido, es necesario el desarrollo de competencias transversales por medio de los ciclos educativos formales y no formales de la población vulnerable y víctima.

##### 2. Ejes problemáticos

- i. **Eje problemático 1: La política de competencias laborales es confusa en la conceptualización de competencias.**

La política de competencias laborales durante su construcción conceptual y clasificación ha generado múltiples versiones que en cada sector se han convertido en referentes para la creación y modificación de currículos, que por su diversidad se alejan de la estandarización de las mismas para efectos de medición, comparación y mejoramiento de la calidad de los contenidos. Es así como en la actualidad existe un concepto diferente en sector trabajo y sector educación como se presenta en la tabla 1.

**Tabla No.1 Diferencias en el Concepto de Competencia**

| Fuente - Año  | Entidades                                  | Competencia  |
|---|--|--|
| Gerencia Conpes 3674/10. (2012) <i>Construyendo juntos el concepto de competencia.</i> Bogotá | Mintrabajo, Mineducación, SENA, DAFP, DANE | <b>Es la capacidad de una persona,</b> que al interactuar en un contexto, obtiene resultados |

<sup>51</sup> *Ibíd.*

|  |              |  |
|--|--------------|--|
| Ministerio de Educación Nacional. (2012) <i>Guía 39. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos</i> . Bogotá | Mineducación | Son los <b>conocimientos, habilidades y destrezas</b> que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el contexto  |
| Decreto 2852. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, 6 de diciembre de 2013   | Mintrabajo   | <b>Facultad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales</b> , sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. |
| Ministerio de Educación Nacional. (2014) Marco Nacional de Cualificaciones. Bogotá   | Mineducación | <b>Conocimientos, destrezas y aptitudes</b> que una persona es capaz de aplicar en un contexto determinado   |

\*Fuente: Elaboración propia con información de textos enunciados

Adicional a la información anterior, existe una multiplicidad de conceptos que en sectores como el de Inclusión Social y Reconciliación permiten que el panorama para la creación de lineamientos en esta materia sea más complejo. Por ejemplo, el fortalecimiento de capacidades en población vulnerable se relaciona directamente con el desarrollo de habilidades, que al igual que las competencias se desea certificar y medir para su ingreso al mercado laboral, entre otras.

Si bien la competencia se ha conceptualizado de diferentes maneras, existen características comunes reconocidas referentes a la multidimensionalidad del concepto por medio del saber, que puede ser: **saber** (datos, conceptos, conocimientos), **saber hacer** (habilidades, destrezas, métodos de actuación), **saber ser** (actitudes y valores que guían el comportamiento) y **saber estar** (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En consecuencia, es preciso retomar un concepto consensuado entre los sectores para un mayor desempeño competente de la población además del acceso y permanencia al mercado de trabajo.

#### a. **Disparidad conceptual y taxonómica de las competencias transversales.**

Las competencias transversales, como se definen en el presente documento, se denomina también competencias socioemocionales, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida. Lo anterior responde a dificultades en la traducción de las mismas y los enfoques que no responden a un lineamiento común. De la misma manera sucede al nivel taxonómico, pues cada entidad que ofrece servicios de formación o capacitación clasifica las competencias según diferentes criterios que tienen como resultado la posterior dificultad en estandarizar los resultados de los participantes y así mismo su certificación.

La repercusión que tiene esto en el desarrollo de competencias está en la evaluación de calidad de contenidos, pues para cada competencia según su naturaleza hay metodologías que tienen más resultado que otras. Sin embargo la disparidad taxonómica no permite adoptar prácticas exitosas en los currículos que pretenden desarrollar competencias transversales. Conforme a la normatividad existente no existe una clasificación de competencias transversales,

por lo cual es necesario remitirnos a otras fuentes bibliográficas para la aclaración de esta taxonomía como en la siguiente gráfica.

**Gráfica No 2. Taxonomía de las competencias transversales propuesta por G. P. Bunk**



\*Fuente: Cinterfor. Taller "Diseño de políticas para el desarrollo de competencias básicas y transversales"

**b. Existencia de diferentes abordajes temáticos, enfoques conceptuales y aproximaciones metodológicas para formación en competencias transversales.**

Como se mencionó en el marco conceptual, se ha identificado la existencia de una oferta programática diversa para el desarrollo de competencias transversales liderada por entidades de diferentes sectores. Dicha diversidad se traduce en diferentes estrategias, en ocasiones desarticuladas, que parten de diferentes marcos conceptuales, abordajes temáticos y aproximaciones metodológicas para la formación en competencias transversales que no responde completamente a las necesidades de la población en condición de vulnerabilidad.

Con relación a los enfoques conceptuales y abordajes temáticos, actualmente las entidades que ofrecen programas para el desarrollo de competencias transversales utilizan marcos de referencia relacionados con el desarrollo de habilidades blandas, habilidades para la vida, competencias socioemocionales y competencias transversales. Dichos abordajes son relevantes y complejos, pero requieren de una concertación conceptual que le permita a las entidades contar con un lenguaje común y una apuesta estratégica que permita articular acciones de manera eficiente, y que responda a las necesidades y realidades de la población objetivo.

En relación a las aproximaciones metodológicas, las cuales parten de los marcos conceptuales diversos mencionados anteriormente, la gran mayoría de la oferta programática actual evidencia esfuerzos enfocados a procesos de capacitación de corto plazo relacionados con

talleres prácticos de pocas horas donde se busca el desarrollo de dichas competencias desde el marco de la formación no formal (Ley 115 de 1994).

Estas aproximaciones metodológicas plantean como aciertos para el desarrollo de competencias transversales su propuesta de abordaje práctico y temas a tratar. Sin embargo se identifican como oportunidades de mejoramiento la necesidad de construir procesos de formación de largo plazo dentro de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, con acciones de evaluación y seguimiento, más enfocadas en las necesidades de cada persona, que en un plan de estudios general.

De esta forma, la apuesta por el desarrollo de competencias transversales debe partir de un marco conceptual concertado, donde los abordajes temáticos y aproximaciones metodológicas respondan a un proceso de formación y educación integral en el marco de la educación para el trabajo y desarrollo humano, dándole herramientas prácticas a las personas para poder interactuar consigo mismas, con otras personas y con su entorno para poder llegar a resultados en el ámbito social y laboral<sup>52</sup>.

**ii. Eje problemático 2: La oferta programática para la población objetivo es débil en el desarrollo de competencias transversales.**

El análisis de la oferta programática para la población objetivo que pretende fortalecer las capacidades para acceder al mercado laboral, muestra que ésta carece de estrategias robustas en competencias transversales a través del número de horas destinadas para este fin; la cantidad de cursos exclusivos para su desarrollo en la totalidad de la oferta; la heterogeneidad de contenidos que pretenden capacitar en un mismo tópico; los diferentes tipos de formación en la oferta; además de la falta de necesidades y especificidades de población vulnerable.

La Tabla No. 2 evidencia las características de la oferta anteriormente nombrada. Con ésta información se llegó a las siguientes conclusiones principales referentes a la oferta:

- El número de horas totales destinadas al desarrollo de competencias transversales varía desde 18 horas hasta 192 horas.
- La multiplicidad de competencias reconocidas por las entidades tiene como consecuencia, entre otras cosas, la heterogeneidad de contenidos en el desarrollo de una misma competencia.
- Existen diferentes tipos de formación reconocidos por las entidades dentro de las que se encuentran la validación de ciclos de educación formal, la formación técnica y tecnológica, la formación de auxiliares, operarios y especialización tecnológica, formación profesional, los talleres que se desarrollaran de manera teórico-práctica y la acción pedagógica.
- Hay falencias en la pertinencia de los contenidos dirigidos a la población, como consecuencia de la heterogeneidad de sus perfiles que varían según grupo etario y tipo de vulnerabilidad (por ingresos, hecho victimizante, no adaptabilidad y responsabilidad penal en jóvenes).

---

<sup>52</sup> Ministerio de Trabajo, Op.cit.

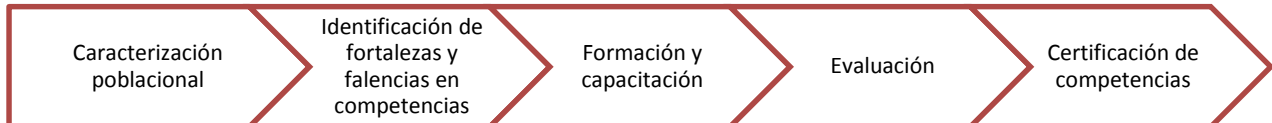
**Tabla No 2. Oferta programática para población vulnerable con componentes de competencias**

| Entidad    | Programa   | Población objetivo  | Tipo de formación  | Clasificación por competencias                         | Horas por CT                             | Cobertura # de municipios                  | Cobertura # de personas  |
|------------|--|---|--|--|--|--|--------------------------|
| DPS        | Ventanillas únicas DIPS  | *Vulnerable y/o situación de desplazamiento   | Capacitación   | Habilidades técnicas y socioemocionales                | 3 horas X taller – 14 sesiones           | 16 Ventanillas                             | 20.000 para 2014         |
|            | Ingreso para la Prosperidad Social                                   | * Jefes de hogar y Cónyuges<br>*Red Unidos<br>*Formación académica 5°<br>*18 y 35 años  | Secundaria, T&T y Capacitación   | Habilidades técnicas; para la vida y socioemocionales  | 60 horas (20 talleres de tres horas)     | 17 municipios                              | 4.500                    |
|            | Jóvenes en Acción  | *Bachilleres<br>*Nivel 2 SIBEN III desplazamiento<br>*RUV<br>*Listas jóvenes indígenas<br>*Listas jóvenes medida de protección ICBF<br>*Red Unidos<br>*16 y 24 años | T&T, Profesional y Capacitación  | Competencias laborales                                 | 21 horas (7 talleres de tres horas)      | 88 municipios                              | 20.000 JA adición 10.000 |
| ICBF       | Proyecto de vida   | *Jóvenes con declaratoria de adaptabilidad<br>* 15 años en adelante   | No especifica  | Habilidades para la vida                               | No determinado                           | Por demanda                                |                          |
|            | Sistema de responsabilidad penal                                     | *Jóvenes que incurran en la comisión de delito<br>*Entre 14 y 18 años   | Formal, académico, técnico-vocacional, tecnológico y educación superior  | No determinado   | Min 6 horas diarias en toda la formación |  | Hasta marzo 2014: 2260   |
| MinTrabajo | Formación para el trabajo para Jóvenes víctimas del conflicto armado | * Jóvenes víctimas del conflicto armado<br>*Entre 16 y 28 años  | Formación técnica laboral, validación del bachillerato, Módulo para todos: Competencias claves y transversales | Básicas: claves y transversales; laborales específicas | 1 hora * sesión – 53 sesiones            | 15 municipios                              | 2749                     |
| SENA       | Oferta de formación total  | *Aprendices de la Formación<br>*No especifica edad  | Auxiliar, Operario, T&T, Profundización Técnica, Especialización Tecnológica                                   | Específicas, básicas y transversales-sociales          | Incluidas en componente nuclear          | 33 Regionales, en 116 Centros de Formación |                          |

\*Fuente: Elaboración propia con información de Mesa de trabajo en competencias transversales para población vulnerable.

**a. Ausencia de procedimientos estandarizados para la entrega de servicios relacionados con el desarrollo de competencias transversales.**

La entrega de servicios se refiere a las diferentes intervenciones en la población objetivo que existen para el desarrollo de competencias transversales, sin embargo en este eje problemático se identificó que no existe un procedimiento estándar en el desarrollo de tales intervenciones, lo que permite menos movilidad entre los servicios y una mayor desarticulación entre los procesos de formación y capacitación.



Si bien el desarrollo de competencias transversales se realiza a lo largo de la vida, la oferta programática que pretende fortalecer las competencias presenta desarticulación en la entrega de servicios de formación en diferentes etapas del ciclo de vida. Es decir, existen esfuerzos atomizados de cada entidad que no permiten la movilidad de la población vulnerable dentro de la estructura del sistema de formación de capital humano.

Lo anterior es evidenciado con la relación percibida entre las entidades, es decir, hay relaciones que no son reconocidas bilateralmente y varían por su carácter normativo y de obligatoriedad, relaciones en la ejecución además de relaciones en la gestión de los servicios. La fractura en estas relaciones parte de la ausencia de una ruta clara para creación y ejecución de los programas de formación sumado a la falta de claridad en los roles de las entidades que diseñan, ejecutan y gestionan dichos servicios.

En este sentido se encuentra la ausencia de requisitos mínimos para los operadores de capacitaciones en competencias transversales, entre los que deberían existir especificaciones sobre:

- Registro y caracterización de las instituciones y programas existentes en competencias transversales.
- Evaluaciones estandarizadas y previas a la intervención para identificar el nivel de competencia en los participantes de programas.
- Número de horas mínimo por competencia a desarrollar.
- Certificación de contenidos y metodologías para las competencias transversales priorizadas.
- Certificaciones de competencias posteriores a la intervención realizada.
- Procesos de intervención psicosocial simultáneos a la capacitación o inmersos en los contenidos y metodologías de los programas.
- Rutas para los participantes a partir de sus perfiles ocupacionales.

**b. Corta duración de los procesos educativos para el desarrollo de competencias transversales.**

La oferta programática con la que cuentan actualmente las entidades para el desarrollo de competencias transversales se centra en la oferta de cursos o talleres cortos, enmarcados en la formación no formal por el número de horas que representan. Estos cursos, al ser de corto plazo y de corta duración (desde 8 a 100 horas), no permiten un verdadero desarrollo de competencias transversales. Lo anterior, porque para poder desarrollar una competencia se requiere espacios para poner en práctica los saberes y habilidades en diferentes contextos, siendo necesario contar con una oferta de formación que se enmarque en los procesos educativos de formación para el trabajo y desarrollo humano, contando así con un mayor número de horas y traduciéndolo en procesos educativos a largo plazo.

**c. Contenidos insuficientes en los procesos de formación en competencias transversales**

La oferta programática actual incluye dentro de su población a personas en situación de vulnerabilidad como parte central de sus intervenciones. Plantea la relevancia de brindar oportunidades formativas enfocadas en este tipo de población, pero no cuenta con procesos pedagógicos específicos que tengan en cuenta una identificación de necesidades, ni responde a los intereses y estilos de aprendizaje específicos. Lo anterior, puede afectar el proceso de desarrollo de competencias transversales para la población en situación de vulnerabilidad al no tener en cuenta sus necesidades y realidades específicas.

Como se mencionó en el marco conceptual de este documento, el desarrollo de competencias transversales de la población en situación de vulnerabilidad debe complementarse con procesos de intervención psicosocial que permitan contrarrestar las posibles condiciones biográficas que afecten los procesos formativos de las personas.

Este elemento ha sido identificado como relevante por diferentes entidades a nivel nacional, pero no es clara la presencia sistemática e intencional de estrategias de intervención psicosocial que permitan potenciar el efecto de las acciones pedagógicas que buscan desarrollar competencias transversales.

En resumen, la oferta programática actual no cuenta con procesos de intervención psicosocial con una intencionalidad clara enfocada a contrarrestar los efectos de la historia de vida y del contexto que puedan afectar el desarrollo de competencias transversales en la población en situación de vulnerabilidad. Adicionalmente, las ofertas actuales no toman en cuenta de manera sistemática las necesidades cambiantes de la población objetivo, lo que dificulta la pertinencia y eficacia de los procesos de formación que buscan desarrollar competencias transversales.



**d. No se evidencian mecanismos de evaluación, monitoreo y seguimiento sistemático.**

Dentro de las estrategias, programas y proyectos que ofrecen las diferentes entidades a nivel nacional para desarrollar competencias transversales a pesar de existir esfuerzos internos para realizar procesos de monitoreo, seguimiento y evaluación, no se cuenta con un marco completo para reconocer el impacto que tienen las acciones desarrolladas.

Algunos programas cuentan con procesos de seguimiento de información y algunos esfuerzos para determinar el alcance de objetivos e impacto (p.e. instrumento de evaluación diseñado por EUROsocial). Sin embargo, no se han identificado procesos de evaluación articulados y estandarizados que permitan identificar el impacto de las acciones desarrolladas, además de procesos sistemáticos para tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos.

Es así como para implementar estrategias más amplias como las propuestas en el Sistema Nacional de Cualificaciones y la certificación sistemática de competencias, es necesario retomar las lecciones aprendidas en los procesos atomizados existentes y así mejorar los currículos que en la actualidad pretenden desarrollar las competencias transversales en esta población.

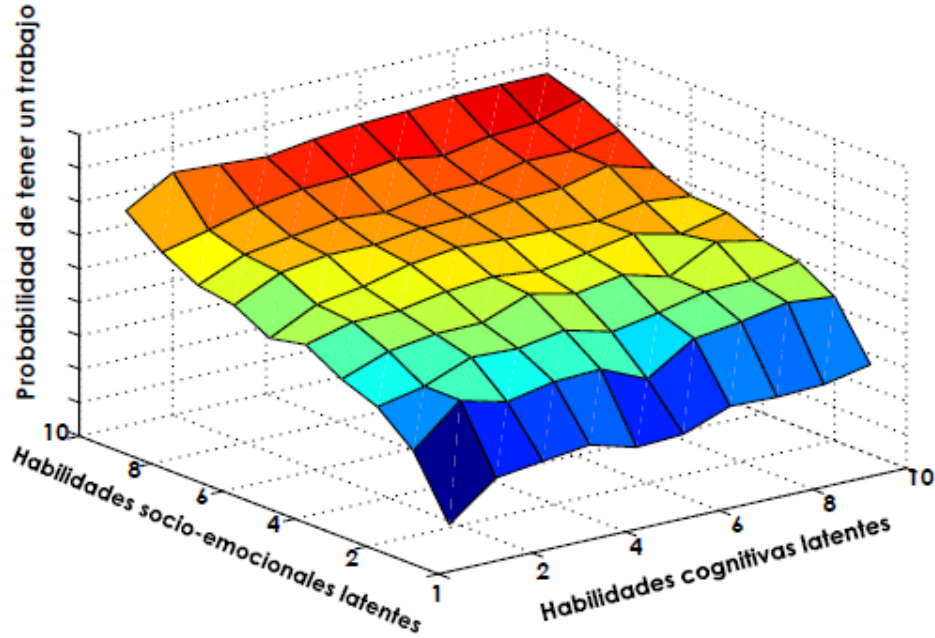
**iii. Eje problemático 3: El perfil de la población objetivo difiere de lo demandado por el mercado laboral en competencias transversales.**

Este eje problemático hace referencia a la demanda de competencias en el mercado laboral, bien sea por parte de los empleadores o por los receptores de bienes y servicios de los emprendimientos. En consecuencia, se han tomado varios estudios que afirman como principal conclusión común que la fuerza laboral de Colombia no tiene las habilidades que demanda el sector productivo.

Para llegar a tal conclusión, los estudios utilizan un proceso de consulta de perfiles requeridos por los empleadores para sus empresas. Los empleadores plantean que las competencias transversales son las más importantes al acceder al mercado laboral y así mismo las más difíciles de encontrar en los candidatos. Lo anterior lo muestran los resultados preliminares del Banco Mundial de la encuesta de Skills Toward Employment and Productivity (STEP) realizada durante el 2013.

La gráfica No. 3 muestra que la probabilidad de tener un trabajo es más alta cuando se percibe la existencia de habilidades socioemocionales latentes en los candidatos.

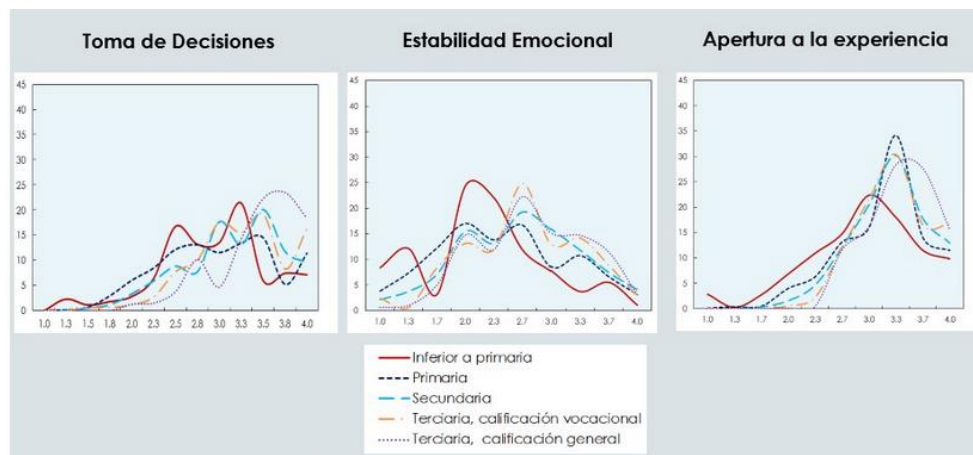
**Gráfica No. 3 Probabilidad de tener un trabajo por decil de factores cognitivos y socio-emocionales.**



\*Fuente: Resultados preliminares de la encuesta STEP realizados por el Banco Mundial.

Del mismo modo, se evidencia que existe una disparidad entre el perfil de los candidatos, teniendo en cuenta la relación entre el nivel educativo y su puntaje en las habilidades, y las demandas de los empleadores como se mostró en la gráfica anterior. De igual manera, en la gráfica 4 se puede observar cómo se plantean bajos porcentajes de puntajes en las habilidades socio-emocionales relacionados con el nivel educativo.

**Gráfico No. 4 Proporción de individuos por puntaje de habilidades socio-emocionales por niveles educativo, %**



\*Fuente: Resultados preliminares de la encuesta STEP realizada por el Banco Mundial

**a. Diferencia en el lenguaje utilizado por el mercado laboral en los perfiles que buscan y los perfiles que la formación está generando.**

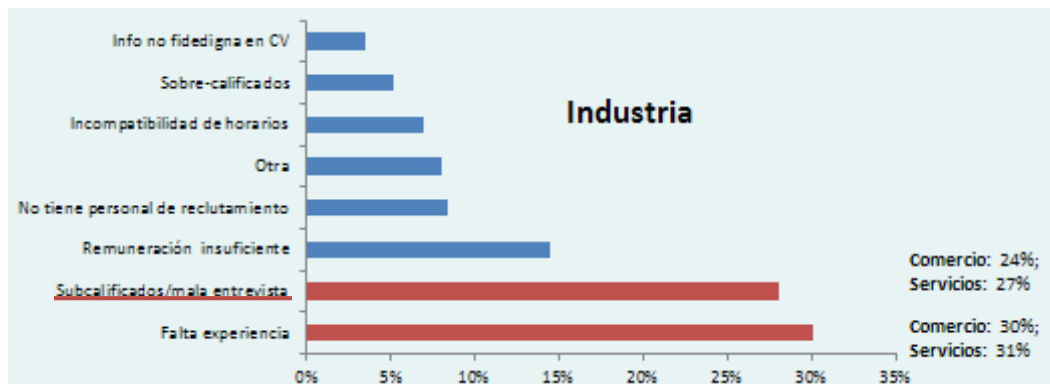
Adicional a la importancia derivada de las percepciones por parte de los empleadores sobre las competencias transversales, existe una diferencia de lenguaje entre las competencias requeridas y las competencias que se desarrolla a través de los programas de formación y capacitación en la población pobre y vulnerable.

Si bien, en la actualidad el Sistema Nacional de Cualificaciones está desarrollando estrategias de unificación de lenguaje a través de la cualificación y certificación de competencias, desde los programas que se imparte formación y capacitación no existen acuerdos con el sector productivo sobre sus necesidades en competencias transversales. Lo anterior evidencia la necesidad de retomar el enfoque por competencias por parte de cualquier programa de formación y capacitación para población vulnerable.

**b. Formación no es adaptada a las demandas de los empleadores.**

De acuerdo con los resultados obtenidos por la Unidad de Mercados Laborales y Seguridad Social del BID durante el 2014, se afirma que existe una brecha de habilidades en el país que la capacitación laboral no está permitiendo cerrar, entre otras razones porque tanto su cobertura como su calidad son limitadas. Lo anterior es expuesto como la falta de habilidades por parte de los candidatos durante el proceso de selección y reclutamiento y se muestra en la gráfica No 5.

**Gráfica No. 5 Principales dificultades durante el proceso de selección y reclutamiento**



\*Fuente: Estudio sobre brechas de habilidades en Colombia. BID. 2014.

## V. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS PROPUESTOS

El presente apartado responde a los objetivos y estrategias propuestos de acuerdo con la problemática y los ejes problemáticos identificados en el diagnóstico. Esta propuesta sugiere que el capital humano en la población objetivo puede ser fortalecido a través del re – direccionamiento de la oferta, la estandarización de procesos y la modificación de currículos en competencias transversales.

### 1. Objetivo general

Fortalecer el capital humano de la población objetivo, específicamente en competencias transversales que le permitan acceder y permanecer en el mercado laboral. Lo anterior teniendo en cuenta la definición unificada en la conceptualización alrededor de estas competencias, su aplicación en la oferta programática y el mercado receptor de los participante de la misma.

### 2. Estrategias

#### i. Adopción del mínimo común en la oferta re-direccionando el desarrollo de competencias transversales a su cualificación.

El establecimiento y adopción de un marco mínimo común en el desarrollo de competencias transversales, pretende la estandarización de parámetros para movilidad entre ciclos de formación y el sector productivo. Dentro de este marco mínimo común es necesario iniciar por la conceptualización concertada, además de la priorización de abordajes temáticos por medio de la identificación de las competencias más importantes a desarrollar.

Debido a que en la actualidad las intervenciones de capacitación y formación para el trabajo en población vulnerable no están estandarizadas como se evidencia en el diagnóstico, es necesario utilizar las herramientas que desde el sector educación son diseñadas con este fin como el Marco Nacional de Cualificaciones y la certificación de competencias laborales. Lo anterior como parte de la Estrategia Nacional de Gestión del Capital Humano (EGERH).

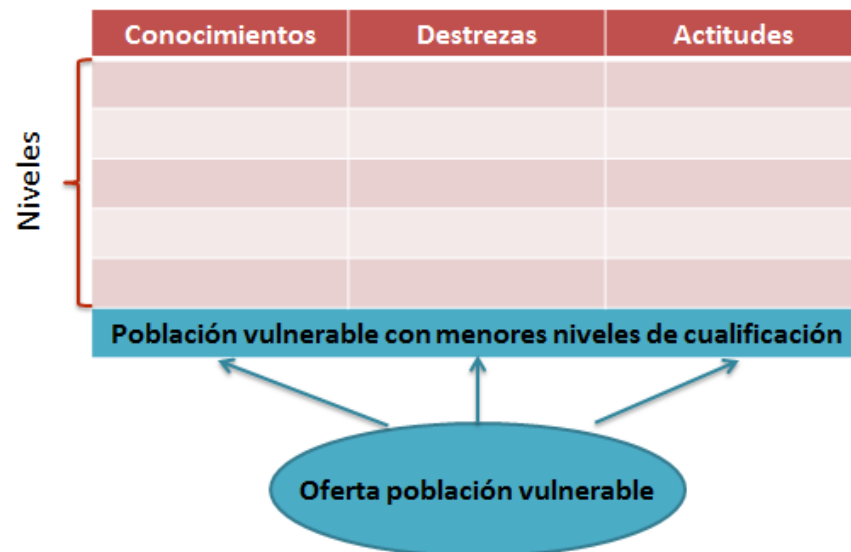
En consecuencia, la oferta así como el Sistema Nacional de Cualificaciones por medio de sus herramientas de estandarización y certificación debe tener objetivos comunes en el desarrollo de competencias transversales con el fin de proveer mejores servicios de formación y aumentar las capacidades de los participantes.

Adicionalmente, el re-direccionamiento de la oferta hacia la cualificación se debe tener en cuenta los abordajes temáticos con enfoque por competencias para facilitar la estandarización de los procesos existentes y de los que se construyan en el futuro para el desarrollo de competencias transversales. En consecuencia, este re-direccionamiento se propone siguiendo las estrategias

planteadas desde el CONPES 3674 a través del cual se propone el desarrollo de “un lenguaje común a través del enfoque de competencias laborales que permita dialogar a dos sectores con lógicas disimiles como el sector productivo y el sector educativo”.

Del mismo modo, para el Sistema Nacional de Cualificaciones se sugiere el reconocimiento de la población vulnerable en los niveles de cualificación para así determinar no solo las competencias que se deben fortalecer en cada individuo sino también los perfiles por competencias que existe hoy en la fuerza de trabajo en este sector de la población.

**Grafica No 6. Relación sistema Nacional de Cualificaciones y oferta población vulnerable.**



\*Fuente: Elaboración propia con información de Mesa de trabajo en competencias transversales para población vulnerable.

Finalmente, es necesario reiterar que la articulación intersectorial es fundamental para el desarrollo de procesos conjuntos en la intervención a población vulnerable, pues el acceso y permanencia al mercado laboral está determinado por el desempeño competente de los candidatos y sus capacidades desarrolladas a lo largo de la vida.

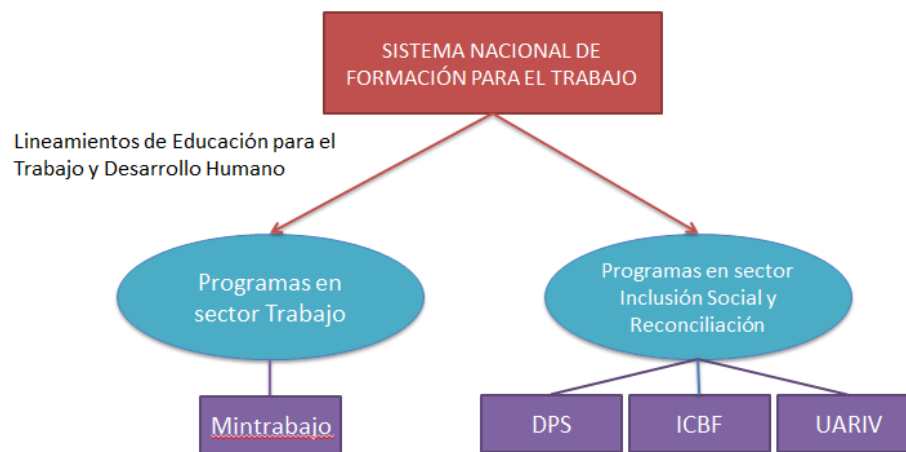
**ii. Procedimientos estandarizados y roles definidos en la política de competencias transversales.**

Como se evidenció en la descripción que cada entidad realiza de las estrategias con las que cuenta para desarrollar competencias transversales, cada una cuenta con enfoques y contenidos propios, pero no existen procesos unificados de construcción de cada programa, pues las características metodológicas y temáticas en muy pocos puntos son comunes. Es así como existe la necesidad de estandarizar los procesos de construcción de los componentes conforme a las mejores prácticas pedagógicas además de contenidos adecuados para la población vulnerable.

Para lo anterior se propone concertar los roles de las entidades que hacen parte de la política de competencias laborales y transversales además de establecer procesos de construcción genérica para cualquier componente de competencias laborales. Adicionalmente, la estandarización de horas, caracterizaciones inicial por competencias, evaluaciones de graduación y contenidos básicos para estas intervenciones deben ser provistos por el rector designado para tal fin.

Es por esto que se propone que sea el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo por medio de los lineamientos de educación para el trabajo y desarrollo humano quien provea los lineamientos metodológicos básicos y genéricos para programas adecuados a la población vulnerable. Lo anterior para garantizar la relación directa entre los componentes de competencias laborales y los avances en el sector educación y trabajo.

**Gráfica No 7. Propuesta de organización de construcción de lineamientos técnicos.**



\*Fuente: Elaboración propia con información de Mesa de trabajo en competencias transversales para población vulnerable.

El objetivo en la clarificación de roles y estandarización de procesos es evitar incrementar la disparidad conceptual, taxonómica y curricular existente en la actualidad. Adicionalmente, la estandarización de procesos permite un mejor manejo de los operadores que forman o capacitan en competencias transversales, quienes deben tener una directriz más clara de operación y así mismo requisitos más estrictos para certificar los currículos propuestos a la entidad ejecutora.

**iii. Modificación de currículos en competencias transversales que sean pertinentes a las demandas de los empresarios y el mercado laboral.**

Finalmente, respecto al eje problemático que diagnostica la situación de los empleadores frente a los perfiles recibidos en sus vacantes, se propone la modificación de currículos a partir de



las demandas del sector productivo. Es decir, dentro de la prioridad en contenidos se debe tener en cuenta la cualificación y competencia más valorada por la demanda de personal.

Si bien existe actualmente una multiplicidad de estudios que recogen a través de experimentos pilotos las percepciones de los empleadores frente a las competencias más importantes requeridas en sus sectores, en la actualidad no todos los currículos parten de esta información para la construcción de nuevos contenidos. Referente a esto se debe tener en cuenta que la necesidad de perfiles varía continuamente dependiendo de la demanda cambiante del mercado.

La modificación de estos perfiles debe estar en relación con las anteriores estrategias propuestas, pues un mejoramiento sistemático de los perfiles que se construyen a través de la formación parte tanto de la concertación de enfoques como de la estandarización de procesos. Adicionalmente, el compartir buenas prácticas de ejecución es fundamental para tener un impacto mayor en la población objetivo, pues sus características socioeconómicas promueven la discontinuidad de los programas y la desconexión entre su proyecto de vida y sus oportunidades de formación.

Ahora bien, la modificación de currículos debe tener en cuenta las características propias de la población vulnerable y así mismo las metodologías utilizadas, pues la intervención psicosocial simultánea o integrada a los contenidos ha sido una de las mayores conclusiones de esta investigación. En consecuencia, se propone estudiar la posibilidad de crear contenidos exclusivos a partir de los entornos de vulnerabilidad y desestabilización socioemocional en la población.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Departamento Nacional de Planeación, Op.cit



## VI. REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de competencias transversales en población vulnerable merece especial atención debido a las condiciones psicosociales que la caracterizan y por la necesidad que se tiene para acceder y permanecer en el mercado laboral. Reconociendo esta relevancia, es evidente como el panorama actual plantea un conjunto de falencias que involucran desde la disparidad conceptual en la política de competencias laborales, hasta la incompatibilidad de los contenidos de formación con la demanda de los empleadores.

La complejidad de este tema parte de varias aristas, dentro de las cuales se encuentra: i) el perfil socioeconómico de la población víctima y vulnerable; ii) la necesidad de consolidar procesos pertinentes de intervención psicosocial para la superación de la desestabilización socioemocional de esta población; iii) la multisectorialidad presente en el desarrollo de componentes de competencias transversales; iv) la ausencia de un marco normativo que provea obligatoriedad en las acciones de las entidades competentes; y v) la ausencia de elementos comunes en la oferta existente relacionada con el desarrollo de competencias transversales.

Es así como el propósito de este documento es aclarar la situación actual desde la conceptualización, la normatividad, los esfuerzos sectoriales existentes además de los enfoques, abordajes temáticos, contenidos y metodologías abordados en la oferta programática. Adicionalmente se proponen algunas estrategias que de manera conjunta abordan los ejes problemáticos identificados en esta materia. En este orden de ideas, para la construcción de la política, teniendo como base los conceptos aclarados, las herramientas nombradas y las propuestas realizadas es importante concluir que:

1. Se requiere hacer un esfuerzo multisectorial para la concertación conceptual de las competencias laborales además del establecimiento de un objetivo común para la construcción de requisitos mínimos en la implementación de los programas con componentes de desarrollo de competencias laborales.
2. Es necesario reconocer e incorporar las buenas prácticas y lecciones aprendidas según la experticia de cada entidad que ha desarrollado formación en competencias transversales en la población objetivo con el fin de avanzar en el mejoramiento de la calidad de los contenidos y metodologías utilizadas.
3. Es importante migrar hacia el enfoque por competencias además de tener en cuenta la cualificación de las mismas como objetivo final de la certificación, lo anterior con el fin de avanzar en la movilidad de la población entre los ciclos educativos y el mercado de trabajo.
4. No se debe dejar de lado la dimensión psicosocial del individuo en el desarrollo de competencias transversales, en consecuencia la intervención psicosocial debe ser parte fundamental de la oferta programática para población víctima y vulnerable. Es decir, las competencias transversales son difíciles de desarrollar en ambientes de desestabilización socioemocional, por lo cual la integración de la dimensión psicosocial en las intervenciones hace parte de los pasos a seguir en el mejoramiento de la calidad educativa y de formación para el acceso y permanencia en el mercado laboral.



## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Interamericano de Desarrollo. (2012) Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. BID Educación.

Baños, Joseph-E Y Pérez, Jorge. (2005) Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. Educación Médica. 8, 4.

Bernler, Gunnar. (1997) Teoría para el Trabajo Psicosocial. Espacio, Buenos Aires. pg. 33

Decreto 2020 de 2006. Por el cual se crea el Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo–SCAFT, que a su vez es modificado por el Decreto 3756 de 2009 en lo referente a la certificación y calidad de programas e instituciones pertenecientes al SCAFT.

Decreto 4904 de 2009. Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones.

Decreto 2852 de 2013. Por el cual se reglamenta el Servicio Público de Empleo y el régimen de prestaciones del Mecanismo de Protección al Cesante, y se dictan otras disposiciones.

Defensoría del Pueblo. (2006) Guía de Orientación Jurídica y Psicosocial para la atención a las Víctimas de la Violencia Generada por Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley. (En línea) Disponible en: <http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/04/juspa4.pdf>

Documento Conpes 3616 de 2009. Lineamientos de la política de generación de ingresos para la población en situación de pobreza extrema y/o desplazamiento. Bogotá.

Documento Conpes 3674 de 2010. Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano SFCH.

Departamento Nacional de Planeación. (2013) Marco teórico y herramientas de análisis de intervención psicosocial y desarrollo de habilidades blandas en el marco de la política pública de Generación de Ingresos para población en situación de pobreza extrema y desplazamiento. Bogotá.

Edelberg, Guillermo. Hard skills y Soft skills: ¿Conflicto o Complemento? En: Revista Empresa. 15, (enero-marzo, 2006)

EUROsocial II (2013). Competencias valoradas para la empleabilidad. Marco conceptual y experiencias internacionales. Bogotá,

González, J. Y Wagenaar, R. Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. Universidad de Deusto (en línea). Disponible en:



[http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)

Recuperado el 25 de noviembre de 2014

ICREA. La importancia de las competencias transversales: cómo desarrollarlas en los Centros de Educación Secundaria (en línea) Disponible en:

<http://www.uji.es/bin/serveis/increa/publ/altres/impctran.pdf> Recuperado el 25 de noviembre de 2014

Jaramillo, Felipe Y Silva-Jáuregui, Carlos. (2011) Perú en el Umbral de una nueva era: Lecciones y desafíos para consolidar el crecimiento económico y un desarrollo más incluyente. Washington: Banco Mundial.

Ley 115 de 1994. Ley general de educación.

Leichsenring. (2011) Alexandre R. (2010). Precariedade laboral e o Programa Bolsa Família. In: Castro, Jorge A. y Modesto, Lúcia (Orgs). Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios. Brasília, Ipea, 2010. Vol. 1

Ministerio de Educación Nacional. (2005) Guía 21. Articulación de la educación con el mundo productivo. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2012) Guía 39. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Avances y desafíos del Marco Nacional de Cualificaciones para Colombia (en línea) Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-343866.html>. Recuperado el 25 de noviembre de 2014

Martínez, Ángel. Habilidades vs. Capacidades. (en línea) Disponible en: <http://aduma.cat/Documentos/HabilidadesCapacidades.pdf> Recuperado el 25 de noviembre de 2014.

Ministerio de Protección Social. (2009) Enfoque psicosocial en la atención a la población desplazada, confinada o en riesgo. Guía Práctica para Alcaldes y Alcaldesas. (En línea) Disponible en:

[http://www.paho.org/COL/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=240&Itemid](http://www.paho.org/COL/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=240&Itemid)

Ministerio de Trabajo. (2012) Informe Evento. Construyendo juntos el concepto de competencia para Colombia. Bogotá.

Monereo, Carles & Pozo, Juan Ignacio. (1999) El aprendizaje estratégico. Santillana., Madrid.

Nelson, Geoffrey. (2005) Community Psychology in Pursuit of Liberation and Well-being. Palgrave Macmillan. Hampshire.

Organización Internacional del Trabajo. (2011) Oficina Regional para América Latina y el Caribe - Panorama Laboral 2011. América Latina y el Caribe.



Perrenoud, Philippe. (2012) Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Editorial GRAÓ. Barcelona.

Rúe, Joan. (2008) El aprendizaje en Autonomía: Posibilidades y Límites. Seminario de Pedagogía Universitaria. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Sentencia T-025. (2004). Agencia oficiosa-Asociaciones de desplazados/Agencia oficiosa en tutela- Condiciones para que las asociaciones de desplazados interpongan la acción.