

# **ESCRITO DE COMPETENCIAS LABORALES**

(Texto parcial basado en la Tesis Doctoral de Castriota F., Doctorado de Psicología de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2010)

Un trabajo adaptado para los alumnos de las siguientes materias:

- Seminario de Gestión de Recursos Humanos en la Administración Pública. Doctorado en Administración Pública, Universidad Nacional del Litoral.
- Seminario de Psicología Laboral/Organizacional. Doctorado de Psicología. USAL e Instituto Mineiro de Brasil.
- Materia de Grado: Técnicas de Selección de Personal. Carrera de Psicología. UCSF.

## **I. LAS COMPETENCIAS LABORALES**

El contenido de este trabajo consta de dos sub-partes mediante las cuales trataremos de mostrar al alumno lo siguiente:

Primera sub-parte. Comenzaremos con una revisión histórica del concepto de competencia, desde sus inicios en el ámbito de la lingüística, su paso por lo social y lo educacional, hasta su plena inserción en el ámbito laboral. Luego mostraremos al lector las actualizaciones del concepto en función de un modelo de gestión de recursos humanos, incluyendo distintos enfoques y orientaciones.

Segunda sub-parte. En esta etapa analizaremos los contenidos de una competencia, haciendo foco en sus componentes, su estructuración y su clasificación.

### **I.1. Antecedentes y actualizaciones del concepto.**

En principio trataremos de mostrar al alumno la introducción del término competencia en el ámbito científico para luego circunscribir el término al ámbito

laboral. Vamos a destacar algunos conceptos de competencia y relacionarlo con los modelos actuales de gestión de los recursos humanos.

### **I.1.1. Reseña histórica del concepto de competencia y su inclusión en el ámbito lingüístico, social y educativo.**

Hacia mediados del presente siglo Noam Chomsky (1965) estudiaba la estructura científica del lenguaje y en sus estudios abordó la teoría del lenguaje como dotación biológica en los individuos, dando origen al concepto de competencia. Chomsky logró establecer que la actividad lingüística de los individuos proviene de una capacidad natural que denominó saber lingüístico natural, que indujeron al reconocimiento de la existencia de un saber implícito. Es decir, las personas poseen un cúmulo de conocimientos o dotación natural llevados a la acción en la oportunidad y contexto adecuados, le permiten una comunicación efectiva. Chomsky aclara que en muchas ocasiones, ese cúmulo de conocimientos o dotación natural ni siquiera son adquiridos a través de un proceso formativo regular. A ese saber que subyace en ese hacer y a partir del cual la persona obtiene un logro lingüístico, Chomsky le denominó *competencia lingüística*. A partir de entonces se comenzó a hablar de un conocimiento implícito en la práctica o también de usar en la práctica lo que uno sabe, quedando establecido algo así como una definición primaria de la competencia, desde la perspectiva de la Lingüística. Para Chomsky, entonces, la competencia es el sistema de reglas innato e interiorizado que constituye el saber lingüístico de los hablantes. La competencia es universal en cuanto le subyacen un conjunto de reglas comunes a todas las lenguas. Gracias a esta competencia pueden producir y emitir un número infinito de oraciones hasta entonces inéditas.

En el campo social Habermas se aventura en la construcción de la Teoría de la Acción Comunicativa (1987), en la cual sugiere que la competencia lingüística del hombre es necesaria y suficiente para que se de la racionalidad. Habermas propone una revisión de la noción de competencia lingüística de Chomsky. Básicamente la propuesta de Habermas (1987) consistiría en la reelaboración de la competencia comunicativa que haría posible la transformación de las oraciones en preferencias. Para Habermas, la *preferencia lingüística*, es decir,

los rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos y los caracteres del habla en la emisión, admiten una reconstrucción racional que da lugar a una pragmática universal. La teoría de los actos de habla en Habermas se sitúa en el contexto de la corriente pragmática del lenguaje de los actos del habla. De este modo, la pragmática universal intenta la reconstrucción de las condiciones que tienen lugar en toda posible situación de habla y producidas por el hablante en la ejecución lingüística, logrando la comprensión intersubjetiva, pero teniendo en cuenta el carácter revisable de toda reconstrucción. Habermas (1987) sugiere que son los universales constitutivos del diálogo los que empiezan estableciendo la forma de intersubjetividad entre cualesquiera hablantes competentes, capaces de entenderse mutuamente. El acto de habla es la unidad elemental de la comunicación lingüística. La competencia del hablante ideal, argumenta Habermas, incluye la capacidad de entender y producir emisiones, pero también la capacidad de establecer y entender esos modos de comunicación en el mundo externo, que es donde tiene lugar el habla. A nuestro entender éste es el aporte de Habermas al planteo de Chomsky (1965).

Consideramos que mientras Chomsky desarrolló el concepto de competencia lingüística Habermas (1987) plantea lo lingüístico como plataforma para el desarrollo de una competencia básicamente social. Habermas afirma que para poder llegar a un entendimiento, hablante y oyente tienen que comunicarse en el nivel de la intersubjetividad, en el que establecen, por medio de actos ilocucionarios, las relaciones que les permiten entenderse entre sí, y el nivel de las experiencias y estados de cosas sobre los que se entienden en el contexto comunicativo. El acto de habla no es una acción independiente, aunque posea cierta autonomía, sino que necesita de una fundamentación. Para Habermas esta acción es una *acción social*, el acto de habla es sólo el mecanismo de coordinación de la acción, su infraestructura, los actos de habla funcionan como mecanismos de coordinación para otras acciones. Habermas sugiere que el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. En su Teoría de la Acción Comunicativa Habermas se sustenta en el *a priori* de que los sujetos son potencialmente poseedores de una competencia comunicativa.

Desde que Chomsky (1965) introdujera el concepto de competencia en el ámbito lingüístico provocó un impacto en los ámbitos educativos. Para la misma época Bloom (Eisner 2000) empezaba a cuestionar aspectos relacionados con el aprendizaje. Bloom descubrió que era posible predecir con una exactitud considerable – alrededor del 0,8 – la ubicación probable de los individuos a partir de los datos de los resultados escolares de éstos obtenidos en años anteriores. Al concluir el segundo curso o alrededor de los siete años, podía predecirse la situación escolar que los alumnos tendrían en los primeros años de su adolescencia. La innovación del pensamiento de Bloom estuvo en el hecho de que en vez de considerar esta estabilidad como una manifestación del determinismo genético, llegó a la conclusión de que se podía contrarrestar ese determinismo a través de una enseñanza eficaz. Mediante modos de enseñanza adecuados se podría ayudar a todos los alumnos a alcanzar los objetivos de la enseñanza. Básicamente, su mensaje al mundo de la educación es que se centre en la consecución de los objetivos, haciendo más foco en los resultados y la calidad obtenida que en cuestiones de velocidad. Bloom enfatizó entonces que este es el modelo que ha de emplearse cuando se esté intentando elaborar programas educativos para los jóvenes. Las expectativas tradicionales de una distribución de los logros en forma de campana eran, muy frecuentemente, un reflejo de los privilegios sociales y de la clase social. Así, era probable que a los niños que disfrutaban de las costumbres, actitudes, competencias lingüísticas y capacidades cognitivas de los miembros más privilegiados de la sociedad les fuera bien en el colegio en las tareas en que esas actitudes y competencias eran pertinentes.

Bloom (Eisner, 2000) planteaba que dar más privilegios a los que ya tenían una ventaja creaba una serie de desigualdades que acabarían por constituir enormes costos sociales. Y dado que el entorno desempeña un papel tan importante y da oportunidades a los que ya son privilegiados, parecería razonable creer que, al proporcionar ese tipo de apoyo del que ya disfrutaban los privilegiados a los que carecían del mismo, sus resultados mejorarían. Desde la perspectiva de Bloom podemos interpretar que en consecuencia cambia también el rol docente, constituyéndose éste no solo en un facilitador del aprendizaje sino también en un transformador social.

Como consecuencia de los trabajos de Bloom, Vossio (2002) señala que surgió, en la misma década, un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias”, que se fundaba en cinco principios: 1. Todo aprendizaje es individual. 2. El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr. 3. El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él. 4. El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje. 5. Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

Eisner (2000) plantea que la taxonomía cognitiva de Bloom se basa en la idea de que las operaciones cognitivas pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. Lo que tiene de taxonómico esta teoría, es que cada nivel depende de la capacidad del alumno para desempeñarse en el nivel o los niveles precedentes. Por ejemplo, la capacidad de evaluar – el nivel más alto de la taxonomía cognitiva – se basa en el supuesto de que el estudiante, para ser capaz de evaluar, tiene que disponer de la información necesaria, comprender esa información, ser capaz de aplicarla, de analizarla, de sintetizarla y, finalmente, de evaluarla. La taxonomía no es un mero esquema de clasificación, sino un intento de ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos. Propuso que cualquier tarea dada favorece uno de tres dominios psicológicos: *cognoscitivo*, *afectivo*, o *psicomotor*. El dominio cognoscitivo se ocupa de nuestra capacidad de procesar y de utilizar (como medida) la información de una manera significativa. El dominio afectivo se refiere a las actitudes y a las sensaciones que resultan del proceso de aprendizaje. El dominio psicomotor implica habilidades manipulantes o físicas. Esta clasificación de objetivos educativos, se convierte entonces en una taxonomía de marcada por dominios: cognoscitivo, psicomotor y afectivo. A nuestro criterio gran parte del aporte de Bloom, es explicitar y organizar jerárquicamente las competencias y conocimiento. En esta dirección los educadores deben relevar, en términos de declaraciones escritas como objetivos educacionales, los contenidos que los alumnos deben aprender. Estos objetivos entonces, pueden ser ordenados en una jerarquía de menor a mayor complejidad, por medio de esta taxonomía.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI de la Unesco (1993/96) se constituyó con el objetivo de proponer una reflexión innovadora sobre la forma en que la educación podrá hacer frente a los retos del porvenir satisfaciendo las demandas individuales y sociales. Cuatro fueron los ejes señalados para guiar cualquier propuesta de este tipo: a) la capacidad de los sistemas educativos para convertirse en un factor clave del desarrollo; b) la capacidad de los sistemas educativos para adaptarse a la evolución de la sociedad, c) las relaciones entre el sistema educativo y el Estado y d) educar en los valores de la paz. La Comisión recomienda redefinir y ampliar el concepto de educación permanente e insiste en que las reformas educativas contemplen metas a largo plazo. Finalmente, se advierte acerca de la necesidad de dotar a los docentes de una activa participación en la elaboración de dichos planes

Podemos deducir que el concepto de competencia se ha convertido en un concepto bisagra entre el sector laboral y el formativo. La preocupación por el mejoramiento de la calidad educativa excede el marco de las instituciones específicas, implicando a toda la comunidad escolar y a la sociedad en su conjunto. Concordamos con Aguerro (1994) que entre los factores que conducen a la generalización de esta preocupación, se cuentan los cambios surgidos del desarrollo científico, tecnológico y el afianzamiento del paradigma que relaciona el mundo de la educación con el mundo del trabajo. Esto se traduce en nuevas demandas que se le plantean a la educación en sus distintos niveles, existiendo consenso en la necesidad de vincular los sistemas productivo y educativo, respetando la identidad y los alcances de cada uno (CEPAL-UNESCO, 1992; OREALC-UNESCO, 1992; Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR, 1992).

Sabemos que hoy se enfatizan principios de profesionalización y fundamentalización de los contenidos, el papel activo del alumno ante el aprendizaje, la interdisciplinariedad, el profesor como facilitador del proceso de educación técnica y profesional, el principio de integración de la escuela con la empresa y del estudio con el trabajo, como eslabones esenciales necesarios en la formación. Consideramos que el eje de estos factores lo constituye la

formación por competencias laborales (Fernández Enguita, 1990) que es una concepción práctica cuya aplicación se acentúa aún más ante el avance vertiginoso de la revolución científico-técnica y la informatización de la sociedad. De hecho podemos observar cómo las distintas facultades promueven plantear los objetivos de los programas de estudios mediante las competencias a lograr. Sabemos que la educación desde siempre ha extraído sus objetivos de la sociedad que la rodea (Fernández Enguita, 1990) y, en este momento, lo hace fundamentalmente de la economía. Fernández Enguita plantea que a la hora de buscar las maneras de articular los sectores de la producción con el sector educativo, parece razonable explorar zonas donde confluyen sus intereses. Una de esas zonas la ocupan las competencias de los individuos como actores participantes de uno y otro sector en el mismo o en diferentes momentos de sus vidas. La necesidad de plantear una educación que tienda a la adquisición y desarrollo de competencias por parte de los sujetos es sostenida hoy por diferentes sectores. En el sector educativo de la Argentina se asume explícitamente esa intención, cuando se señala que los Contenidos Básicos Comunes se orientarán a la formación de competencias (Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, 1994), entendiendo por competencias a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y que se manifiestan en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social.

La adquisición de competencias que le permitan a un sujeto operar con creatividad en diferentes campos de actividad supone la articulación entre dos dimensiones: la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento. En tal sentido, puede destacarse el carácter crucial que juegan los conceptos y las relaciones entre ellos en la construcción del conocimiento (Ausubel & cols., 1991; Novack, 1988; Pozo, 1989 a y b) y el rol jugado por los constructos del sujeto en su concepción de la realidad, quien utilizará los mismos para describir su experiencia, predecir sucesos y contrastar sus predicciones con nuevas experiencias (Giordan, 1987). Las transformaciones científico-tecnológicas no permiten aún predecir en toda su magnitud los cambios que traerán aparejados para el trabajo y el empleo en el futuro. Puede entonces avizorarse la necesidad de un nuevo equilibrio entre el saber hacer y

el saber ser (Carton 1985; Filmus, 1994), que ubica al concepto de competencias en el punto integrador de tres dimensiones: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Schon, 1983).

Estudiando el planteo de los autores relacionados a la educación como así también los relacionados al ámbito laboral no existe un acuerdo unánime sobre una taxonomía de las competencias. En nuestro país, haciendo foco en el sector educativo, y siguiendo los lineamientos de Duschatzky (1993) y del Ministerio de Educación (1994), se propone una sistematización en tres grandes orientaciones: *competencias intelectuales*, referidas a procesos cognitivos que permitan operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones; *competencias prácticas*, referidas a un saber hacer, a una puesta en acto y *competencias sociales*, que atañen a la participación de los sujetos en ámbitos de referencia próximos y en otros más lejanos.

### **I.1.2. Introducción del concepto de competencia en el ámbito laboral.**

El concepto de competencia en ámbito laboral se origina en el cuestionamiento a los exámenes y sistemas de evaluación que hiciera el reconocido Psicólogo y Docente de Harvard David McClelland (1973), en cuanto que éstos, muy a pesar que pudieran otorgar una buena nota al estudiante, simbolizando por tanto, buenos resultados académicos, no eran un elemento propiamente válido para el pronóstico de un desempeño laboral futuro adecuado. Los tests académicos de aptitud tradicionales y los tests de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales no predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida. Además, menciona McClelland, suelen estar sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos. Esto lo condujo a buscar otras variables, a las que llamó competencias, que permitiesen una mejor predicción del rendimiento laboral. Encontró que para predecir con mayor eficiencia, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos, con las características de quienes son solamente promedio. Por ello, las competencias aparecieron

ligadas a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, y no a la evaluación de los factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo.

Las investigaciones de McClelland (1973) tenían como objetivo identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo. De hecho, un primer hallazgo lo constituyó la demostración de la insuficiencia de los tradicionales tests y pruebas para predecir el éxito en el desempeño laboral. Logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. La forma en que describió tales factores se centró más en las características y comportamientos de las personas que desempeñaban los empleos que en las tradicionales descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo. McClelland (1973) propuso seis factores que de acuerdo con su teoría son predictores de éxito profesional, independientemente de la raza, género o condición social. A estos factores los denominó competencias y de esta manera se utilizó por vez primera el término en el ámbito laboral. Los factores mencionados están constituidos por el espíritu de logro, de servicio, por la capacidad de influir, de gestionar, de solucionar problemas y la eficacia personal.

Con posterioridad, Boyatzis (1982) estimuló el uso del término y empezó a utilizarse de manera sistemática en las cuestiones relacionadas a recursos humanos. La introducción del concepto de competencias significó un cambio en la psicología, especialmente en lo relacionado al contexto laboral, una revisión de la manera en que se entienden las variables y sus formas de evaluación. Una vez introducido el concepto ha tenido una enorme implicancia para el trabajo en recursos humanos.

El concepto de competencia laboral emergió en los años ochenta con fuerza en algunos países industrializados, como una respuesta a la necesidad de impulsar la formación de mano de obra y ante las demandas surgidas en el sistema educativo y el productivo (Mertens, 1996). La cuestión que estos países visualizaron no era sólo de tipo cuantitativo; era además, y sobre todo, cualitativa: una situación en donde los sistemas de educación-formación, ya no se correspondían con los signos de los nuevos tiempos. La competencia

laboral pretende ser un enfoque integral de formación que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general, con el mundo de la educación. Mertens sugiere que estos problemas se presentan también y acaso con mayor persistencia y gravedad en los países en desarrollo, con el agravante de una menor disponibilidad de recursos para el sistema educativo, la aplicación de un sistema de competencia laboral surge como una alternativa atractiva, para impulsar la formación y educación hacia un mejor alcance entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general. Posteriormente, dice Mertens, durante la década de los setenta y comienzos de los ochenta, partiendo de la premisa que las funciones de los gerentes consisten en tareas abiertas y complejas, que evolucionan con rapidez y que no están conectadas con una oferta educativa predeterminada.

Se realizaron estudios similares con gerentes de empresas, dirigidos también a identificar los factores de éxito en su gestión y cuyo logro final fue un modelo genérico de competencia gerencial. Surge entonces una primera aproximación al concepto de Competencia Laboral, en términos de los motivos, las características de personalidad, las habilidades, los aspectos relacionados a la autoimagen y al rol social, y el conjunto de conocimientos que el individuo utiliza y le conducen a la obtención del éxito en el ejercicio laboral.

En el lenguaje de McClelland (1973) y quien le siguió en estos estudios, Boyatzis (1982) introdujo el término de competencia laboral como las características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en un puesto. Obsérvese entonces que a la definición original de McClelland que se orientaba más a las características y comportamientos de las personas se adicionó el éxito laboral como el alcance de resultados específicos relacionados con un desempeño superior en un contexto dado. Inclusive la Organización Internacional del Trabajo (1997) plantea una definición similar cuando define a la competencia laboral como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Ducci (1997), en la línea de la Organización Internacional del Trabajo define la competencia laboral en términos de 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 y en gran medida, mediante el aprendizaje por

experiencia en situaciones concretas de trabajo. Esta postura guarda similitud con la posición de Levy Leboyer (1997), quien define las competencias como repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Según esta autora, son además observables en la realidad del trabajo, e igualmente en situaciones de test, y ponen en práctica de manera integrada aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos.

La tesis fundamental sobre el tema de las competencias para Levy Leboyer (1997), es la de considerar a la formación tradicional como una vía que no contribuye al desarrollo de competencias en los individuos, pues la misma no considera el rol que juegan las experiencias en este proceso. Afirma que en la actualidad el individuo se va formando a través de dichas experiencias (que en su opinión, constituye la vía para el desarrollo de las competencias) que este adquiere durante el desarrollo de su carrera profesional; y en todo este proceso, es el propio individuo el que debe participar de manera activa en su propia formación, aprovechando al máximo estas experiencias, lo cual resulta clave no solo para desarrollar las competencias existentes, sino también para adquirir otras nuevas. Considera además que en una misma experiencia pueden desarrollarse varias competencias y que a su vez, toda competencia puede ser desarrollada por experiencias diversas.

En una óptica más centrada en la evolución del trabajo y las condiciones productivas actuales, se puede fijar la aplicación del concepto de competencia en los mercados de trabajo a partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en la década de los años 80 (Spencer, Jr. McClelland & Spencer S, 1994). Países como Inglaterra, precursores en la aplicación del enfoque de competencias, lo vieron como una útil herramienta para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación. Del mismo modo se tienen antecedentes en los Estados Unidos, donde la preocupación por las nuevas demandas a los trabajadores originó una serie de trabajos que indujeron la revisión de las políticas y prácticas realizadas en países que basaban sus estrategias competitivas en la productividad de su gente.

Queremos resaltar que la definición de las competencias apuntó a incluir lo que realmente ocurría en el lugar de trabajo a partir de la preocupación por el desempeño que tenía la economía británica en el mercado mundial. Nótese la

importancia que empieza a tener el contexto. El problema del contexto como variable no sólo empezó a afectar a la persona sino también a las organizaciones en su conjunto. Cuando Schlemenson (1990) estudia a la organización como objeto de estudio y la analiza desde siete dimensiones posibles para su abordaje, justamente una de éstas la constituye el contexto, a tal punto que significó un cambio de paradigma, la organización empezó a ser vista desde la perspectiva del contexto. El conocimiento de que el petróleo es un recurso no renovable pero sumamente estratégico hizo subir el precio del mismo y esto generó una crisis a nivel mundial en el modo de planificar las empresas, admitiendo la inestabilidad de los contextos. La incertidumbre que se genera puede llegar a desbordar la capacidad de contención de una organización. Coincidimos con Schlemenson (1990) en estas ideas y en el hecho de que constituye un error frecuente negar o subestimar el contexto social cuando una organización debe establecer sus políticas o estrategias. Fíjese que a partir de los años 70 se empezó a hablar de mercados o contextos turbulentos y empezó a tener vigencia la teoría de los sistemas, como así también impactó en la ciencia psicológica relacionada al mundo laboral. Además las estructuras organizacionales debieron flexibilizarse, tal como señala Mintzberg (2003), para lograr ser más eficientes. La importancia concedida a las variables organizacionales empieza a tener tanta importancia que en 1970, señala Schultz (1990) la división de psicología industrial de la “American Psychological Association” cambió su nombre por el de división de *psicología industrial y organizacional*, con el objeto de incorporar las nuevas tendencias. No caben dudas que nuestro seminario o materia, relacionado a la psicología laboral, es una especialización de aquella psicología industrial y organizacional, y que surge para dar respuesta a nuevas demandas del contexto laboral y organizacional.

Una primera situación a trabajar mediante el modelo de competencias fue la inadecuada relación entre los programas de formación y la realidad de las empresas. En general, la aplicación del concepto de competencia abarca a las empresas con sus políticas de gestión de recursos humanos; a los Ministerios de Educación y Trabajo que persiguen objetivos centrados en políticas educativas o laborales de orden nacional; y a las instituciones capacitadoras que pretenden mejorar la calidad y eficiencia de sus programas formativos.

Bajo tal diagnóstico se consideró que el sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo. Se requería, entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente los conocimientos adquiridos (Spencer, Jr. McClelland & Spencer S, 1994).

### **I.1.3. Fundamentación del concepto de competencia adoptado para las materias relacionadas con la selección y la formación de los recursos humanos.**

Para nuestro seminario o materia nos basamos, en parte, en la definición de Spencer y Spencer (1993) que consideran a la competencia como:

*"Una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio" (Spencer, L. & Spencer, S. 1993, Competence at work: Models for Superior Performance, John Wiley & Sons, Inc. New York, p.9)*

Justificamos incluir esta definición en parte por dos razones. La primera obedece a que también valoramos el aporte de otros autores. La segunda a resaltar que circunscribimos para nuestra materia el término competencia a la situación de trabajo y no a cualquier situación, de hecho, preferimos hablar de competencia laboral a partir de este momento.

También apreciamos de Ansorena Cao (1996) el foco en el comportamiento, no tanto porque Spencer y Spencer no lo hagan, de hecho, también lo desarrollan cuando explican que la forma de manifestación de una competencia es a través de conductas específicas en el trabajo. En cambio Ansorena Cao hace más explícito el carácter comportamental de la competencia y la plantea como:

*"Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma*

*lógica y fiable.*" (Ansorena Cao, 15 pasos para la selección de personal con éxito sexta edición, Barcelona, 1996, p. 76.).

Asumimos la postura de Irigoin y Vargas (2002) que en términos generales se habla de *competencias, competencias laborales y competencias profesionales*, en muchas ocasiones indistintamente. Agregamos que inclusive se habla también de *competencias conductuales* como es el caso de Ansorena Cao (1996). Nos basamos en la posición de Irigoin y Vargas cuando afirman que el criterio del investigador en este sentido, es que el concepto *competencia laboral* engloba al concepto de competencia profesional, porque lo laboral implica todo lo relacionado con el mundo del trabajo, ya sea profesión u oficio. Alineados en esta dirección añadimos que para nuestra materia el concepto de *competencia laboral* incluye al de competencia conductual propuesto por Ansorena Cao, pues circunscribe el campo de la conducta a un contexto laboral determinado.

Concordamos con Vargas (2001) acerca de la utilización del término competencia en el ámbito gerencial y su significación desde una perspectiva psicológica. En este sentido destaca que las competencias: son características permanentes de las personas y se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo. Coincidimos con Vargas (2001) en que las competencias tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan, además de combinar lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual. Consideramos importante aclarar que si bien concordamos con Vargas (2001) en que las competencias son características permanentes de las personas, no queremos transmitir la idea de inmutabilidad.

Desde esta perspectiva asumimos la postura de Levy-Leboyer (1997) quien plantea que en la actualidad el individuo se va formando a través de las experiencias laborales y éstas constituyen una vía para el desarrollo de las competencias que un individuo adquiere durante el desarrollo de su carrera profesional. Sugiere la autora que en todo este proceso es el propio individuo el que debe participar de manera activa en su propia formación, aprovechando al máximo estas experiencias, lo cual resulta clave no sólo para desarrollar las competencias existentes, sino también para adquirir otras nuevas. Podemos

sinetizar entonces que la competencia implica cierta estabilidad pero al mismo tiempo posee una plataforma susceptible de modificaciones y aprendizajes.

A nuestro criterio acordamos con la posición de Leboyer para la etapa de desarrollo de las competencias cuando se trata de la formación de un empleado, pero para el proceso de selección de personal asumimos la concepción de competencias siguiendo los lineamientos de Spencer y Spencer (1993), Ansorena Cao (1996) y McClelland (1973).

Por otro lado priorizamos para nuestra concepción de competencia la primer parte de la definición de Spencer y Spencer (1993), ya que enfatizan el concepto de característica subyacente. Asumimos con estos autores que estas características incluyen a la habilidad, en cambio, Ansorena Cao (1996) comienza definiendo competencia como habilidad y creemos entonces que restringe demasiado al concepto. Woodruffe (1993) es crítico de la concepción de incluir motivos y rasgos en el concepto de competencia y sólo lo restringe al campo conductual, de hecho la define en términos de conductas abiertas y manifiestas que le permiten a un individuo rendir eficientemente.

Frente a la postura de Woodruffe (1993) postulamos que sería ideal trabajar sólo con el plano conductual, pero consideramos que sería una abstracción y que es necesario comprender lo que subyace a la conducta, en este sentido creemos que el concepto de competencia es complejo pero porque responde a la complejidad de la realidad y conducta humana. Acordamos con Woodruffe en circunscribir y hacer foco en la conducta observable para poder delimitar el campo de la investigación, especialmente cuando se trata de evaluarlas durante un proceso de selección de personal.

Vemos entonces que la competencia se refiere a la capacidad productora de un individuo que se define y se mide en términos de desempeño en un contexto laboral determinado, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Estas son necesarias, pero no suficientes en si mismas para un desempeño efectivo. Observamos entonces que un concepto generalmente aceptado, siguiendo a Boyatzis (1982) y a la OIT (1997), la establece como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.

#### I.1.3.1. Criterios de efectividad.

El *desempeño superior* en puesto de trabajo guarda relación con determinados parámetros que definen el éxito en el ejercicio del rol. A estos parámetros los definimos como *criterios de efectividad*. Obsérvese que en la misma definición que brindan Spencer y Spencer (1993) mencionan al final que el rendimiento superior o efectivo debe definirse en términos de un criterio.

Ejemplo de *criterios de efectividad* para un ejecutivo comercial de PyMES de una sucursal bancaria:

1. Realizar un número determinado de contactos telefónicos para concertar entrevistas en empresas PyMES en un tiempo determinado.
2. Lograr un número promedio de entrevistas en empresas que generen aperturas de cuentas corrientes y cuentas-sueldo, inversiones, préstamos y otros productos, con el objeto de cubrir las expectativas de movimientos de fondos por parte del banco e incrementar la rentabilidad de la sucursal.
3. Índice de morosidad en los préstamos y cuentas de los clientes generados por ese ejecutivo comercial.

Como actualización se propone integrar al modelo de Spencer y Spencer (1993) las dos dimensiones del desempeño (ejecución de la tarea y desempeño contextual) sugeridas por Rodrigues y Rebelo (2009)

#### **I.1.4. Actualizaciones alrededor del concepto de competencias.**

##### I. 1.4.1. Modelo de gestión por competencias y ventajas competitivas.

La aplicación de un modelo de gestión por competencias implica que el estilo de dirección privilegia el factor humano, en el que cada persona, incluido los directores debe aportar sus mejores cualidades profesionales. Este modelo se basa en la comprensión de que toda organización está constituida por personas, que darán a la organización su dimensión real, además de marcar las diferencias competitivas (Dolan et al., 2007). Flores (2007) denomina perfil

competencial a aquellos factores denominados competencias que resultan clave en un puesto determinado.

Dolan et al., (2007) justifican adoptar un sistema de gestión basado en competencias por varias razones:

a) Permite alinear los recursos humanos a la estrategia del negocio, aumentando la capacidad de respuesta ante nuevas exigencias del mercado. Sobre este punto quisiéramos hacer la siguiente salvedad, nos parece limitante restringir el concepto de competencias sólo al ámbito del negocio y de la empresa, pues hemos visto que el enfoque de competencias afecta otros ámbitos, como por ejemplo, el educativo. Está claro que la competitividad exige a las instituciones diferenciarse unas de otras para poder garantizar su permanencia en el entorno. Por esto, la gestión del recurso humano a partir de las competencias institucionales favorece este proceso de diferenciación, aprovechando para ello lo que se realiza mejor, pero a nuestro criterio esto aplica para todas las organizaciones en general y no sólo a las empresas.

b) Las competencias son las unidades de conocimiento que permiten operacionalizar la administración del capital humano. Agregamos a esta idea planteada por los autores que un modelo de gestión por competencias aplica no sólo cuando ingresa el personal, sino también para su posterior desarrollo. Basándonos en los autores mencionados en este párrafo y en otros como Spencer y Spencer, Ansorena Cao, Leboyer, etc. ; podemos decir que las aplicaciones más comunes de la gestión por competencias están relacionadas con la selección, evaluación del desempeño, y la promoción, para lo cual se requiere de un perfil de referencia, es decir, qué competencias son necesarias para el puesto y en qué nivel, ya que las mismas están basadas en comparaciones entre las competencias requeridas y las demostradas por el candidato o empleado. Es decir, se establecen mecanismos para la evaluación de su desempeño como estrategia formativa, que permita solventar las brechas existentes entre lo deseable en el puesto y las características de quien lo ocupa, así como la detección de sus potencialidades y su accionar en el rendimiento. Esto como medio de promoción del desarrollo de su personal y como punto de apoyo para crear una cultura de aprendizaje continuo.

c) El aporte de valor agregado vía competencias puede ser cuantificado incluso en términos monetarios. A esta idea agregamos que cuando la evaluación de desempeño es basada en el enfoque de competencias puede afectar los factores variables de la remuneración, especialmente en los puestos que no están afectados a los convenios colectivos de trabajo. Finalmente Dolan et al. (2007) resaltan los autores que la administración adecuada de los activos que suponen las competencias sostienen las ventajas competitivas de la empresa.

Basándonos en esta última idea de Dolan et al. (2007), podemos preguntarnos junto al alumno de recursos humanos cómo se hace para sostener ventajas competitivas mediante un modelo de gestión de competencias. Las diversas investigaciones, por ejemplo las llevadas a cabo por Hay Group Internacional (Spencer & Spencer, 1993), han identificado una amplia gama de comportamientos que denotan un buen número de competencias en personas que son consideradas de alto desempeño. A partir de estas investigaciones las empresas iniciaron su bien conocido proceso de gestión humana con base en competencias, que significa reestructurar sus procesos o mecanismos administrativos alrededor de los modelos de competencias. Está claro que las empresas necesitan de un determinado nivel de desempeño en su personal, una serie de comportamientos específicos que les garantice sobrevivir, permanecer y crecer, y el término competencias promovió en los directivos de las empresas su atención en lo que se ha denominado un modelo de gestión por competencias.

Un modelo es una agrupación de competencias críticas (también llamadas competencias claves), enfocadas en la estrategia, que incrementan la probabilidad de conseguir las metas y objetivos de las organizaciones, de los roles y/o de los cargos. En este punto coinciden con distintos matices los diferentes autores referentes del tema de competencias (Ansorena Cao, Spencer & Spencer, Boyatzis, Leboyer, Alles, entre otros). Esta es la razón por la que surgen distintos modelos de gestión por competencias en el medio empresarial.

I.1.4.1.1. Modelo de gestión para nuestra materia.

Para nuestra materia asumimos un modelo integrador que incluye *competencias organizacionales, por áreas, por jerarquías y por cargos.*

Alrededor del modelo que se adopte giran los diferentes procesos de gestión humana, buscando integrar y articular los procesos de selección, inducción, capacitación y desarrollo, gestión del desempeño, compensación, planes de carrera y sucesión ente otros.

Un proceso de selección diseña los métodos y utiliza las técnicas que permita identificar, dentro del grupo de aspirantes a ocupar un cargo en la organización, a la persona que posea en un mejor nivel, las competencias que se requieren según el modelo. La información que resulte de este proceso se convierte en un factor clave para los responsables de los procesos de entrenamiento, inducción, capacitación, desarrollo y gestión del desempeño, de modo que les permita identificar las diferencias existentes entre el modelo y las competencias que posee la persona que se ha vinculado, para diseñarle un plan de desarrollo que busque disminuir dichas diferencias.

Precisamente es objeto de nuestra materia aportar conocimientos partiendo de la idea que existen competencias claves para el éxito en un puesto determinado y estas competencias críticas se hallan insertas dentro de un modelo de gestión estratégico de sus recursos humanos. Claro está que el lector podrá objetar que también deben darse otras condiciones según todo lo expuesto y lo que seguiremos planteando. En este punto coincidiremos con el lector pero el foco de la materia es comprender la dinámica de las competencias claves para el buen desempeño en un puesto de trabajo, sin desestimar todas las otras variables que también debemos considerar y que justifican tal vez la extensión en algunos puntos de este trabajo. De hecho, inclusive, en algunos casos se debe realizar un proceso de selección por competencias en empresas que aún no posee un modelo de gestión de esta naturaleza. En estos casos es un desafío profesional aislar las variables para poder ser lo más objetivos posibles.

#### I.1.4.2. Consideración de otros factores.

Las competencias se han convertido entonces para muchas empresas en el eje central de la gestión para que las personas se desempeñen de manera

productiva y competitiva. No obstante debemos tener presente que el desempeño de las personas no sólo está determinado por sus competencias, sino que existen otras condiciones que lo determinan, es decir, que lo afectan. Toro (1990), las denomina condiciones antecedentes, y se configuran no sólo por las condiciones culturales, sociales y demográficas, sino también por las condiciones del puesto de trabajo, particularmente su diseño, que no es lo mismo que lo que conocemos normalmente como la descripción del cargo. Concordamos con Toro en la importancia de entender que el desempeño no es igual al resultado, si bien éste deriva del anterior, entre el resultado y el desempeño median otras condiciones que facilitan u obstaculizan ésta relación; ellas son la comunicación, los estilos de dirección, los insumos, las materias primas, la tecnología. No debemos olvidar las condiciones de trabajo, bajo cuya denominación son comprendidos los elementos esenciales ergonómicos y de seguridad e higiene ocupacional. No es posible una buena gestión de competencias si tales condiciones de trabajo no son óptimas. Esto nos debe ayudar a comprender el por qué, aún cuando una persona posea en muy buen nivel de desarrollo de ciertas competencias, a veces no logra los resultados esperados en su cargo. Igualmente nos debe ayudar a comprender que si bien es fundamental hacer gestión sobre el desempeño y las competencias, los determinantes directos del desempeño, es igualmente importante e imprescindible que las empresas gestionen el contexto del desempeño, es decir, el diseño del cargo, la calidad de la comunicación y de los estilos de dirección, la calidad del clima organizacional y de la vida laboral. Toro (1990) sugiere no olvidar que la excelencia es escasa, que difícilmente encontraremos las personas con el nivel esperado de desarrollo de sus competencias, por lo tanto en las empresas, los directivos, ejecutivos y mandos medios, son los llamados a gestionar el desempeño, las competencias y a crear las condiciones, actuando sobre el contexto en general del desempeño.

Coincidimos con Toro que así podemos tener una visión más integradora de la compleja realidad del desempeño ocupacional de las personas, que nos permita también diseñar y estructurar propuestas y contribuciones integradoras y más efectivas. Sin embargo, en relación al desarrollo de las competencias quisiera destacar dos aspectos fundamentales citados por Levy Leboyer

(1997). El primero es que el desarrollo de las competencias no supone una relación de autoridad entre quienes definen las necesidades de formación en la empresa y quienes deben formarse.

Asumimos con Tobar García (2005) que esto implica el desarrollo de una actitud por parte de quien quiera desarrollar sus competencias. Así, el desarrollo de las competencias no puede ser objeto de manuales pedagógicos y no es una actividad de formación colocada bajo la autoridad de un responsable. Es la voluntad de uno mismo de intentar concretar sus posibilidades de desarrollo y encontrar los medios que favorecerán ese desarrollo. Consideramos que este es el nódulo del enfoque constructivista, tal como lo plantea Leboyer (1997). El segundo aspecto está fundamentado en la idea de que adquirir nuevas competencias no es exactamente una actividad anterior al trabajo o que se efectúa aparte del trabajo; se realiza en el transcurso mismo del trabajo y mediante éste. Las competencias son el resultado de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella. El desarrollo de las competencias y la gestión de las trayectorias profesionales no son más que una misma actividad. En otras palabras, la experiencia es formativa, claro siempre y cuando la persona adopte una actitud activa frente a los entornos y las situaciones a las que se enfrenta.

Por otro lado como bien refiere Levy-Leboyer (1997) las competencias son confeccionadas por los propios especialistas de Recursos Humanos de una determinada empresa para su propio consumo. Actualmente las organizaciones tienden a determinar, atendiendo a su entorno y su estrategia empresarial, cuáles son las competencias que realmente producen un rendimiento superior, empleando para esto unas u otras técnicas.

Los perfiles de competencias definidos por las organizaciones para sus puestos o cargos, son esencialmente conjuntos de competencias que incluyen descripciones detalladas de pautas de conductas (dimensiones) que ejemplifican el desarrollo de una competencia. Los perfiles de competencias de puestos superan a los tradicionales perfiles de cargo o profesiogramas que comprenden funciones descritas en un plano puramente cognitivo. Aquí, el clásico contenido de trabajo del puesto expresado en funciones o tareas, es

superado por las competencias. La configuración del perfil de competencias se deriva rigurosamente del análisis, diseño y descripción de un puesto de trabajo.

En el perfil de competencias del puesto o cargo, las referidas competencias estarán relacionadas con los requisitos físicos, de personalidad y las responsabilidades a contraer por el ocupante del puesto. Además debe considerarse todos los aspectos que habíamos desarrollado anteriormente ligados al proyecto organizacional, la cultura, entre otros factores relevantes.

#### I.1.4.3. Competencias. Enfoques y corrientes.

Existen tres enfoques que sustentan la adopción de modelos de gestión por competencias.

##### I.1.4.3.1. Enfoque Conductista.

Las competencias se conciben como habilidades que reflejan la capacidad del individuo y describen lo que éste puede hacer y no lo que necesariamente hace. Este enfoque prepondera la conducta de los individuos en el desempeño de la tarea y va a observar resultados específicos en un contexto determinado. Justamente la limitación crucial de este enfoque está en preponderar la observación de la conducta de las personas en el enfrentamiento a la tarea a partir de la descripción de lo que puede hacer y no lo que realmente hace, sin tener en cuenta otras dimensiones personales. Ha sido desarrollado fundamentalmente en los Estados Unidos y algunos países de Europa, como España por ejemplo. Entonces tenemos que las competencias son las maneras de comportarse y pensar que se pueden generalizar hacia diferentes situaciones y que perduran en el tiempo. Ansorena Cao, Spencer & Spencer, Boyatzis, McClelland, Woodruffe, entre otros, siguen este enfoque.

##### I.1.4.3.2. Enfoque Funcionalista.

Las competencias se establecen a partir de las funciones esenciales del individuo que contribuyen significativamente en los resultados deseados. La función del trabajador debe entenderse en relación con el entorno y con las otras funciones. Para establecer las competencias se comparan las diversas

relaciones que se producen en la organización laboral, entre los resultados de los trabajadores y sus habilidades, conocimientos y actitudes. Se busca identificar los elementos relevantes para la solución de los problemas. Los objetivos y funciones de la empresa se formulan en términos de su relación con el entorno: mercado, tecnología, relaciones sociales e institucionales. Si bien es importante atender a las funciones antes mencionadas, el hecho de analizar dichas funciones y no las competencias humanas, es una limitación del enfoque. Vemos entonces que mientras el enfoque conductista hace foco en la competencia de la persona para lograr su mejor desempeño y en cambio el enfoque funcional hace más foco en los requerimientos propios de la ocupación. Este último enfoque se desarrolla en gran parte en Gran Bretaña, Escocia, Irlanda y Australia. Inclusive se conocen experiencias sobre aplicaciones de sistemas normalizados de competencia en estos países, enmarcadas dentro de un sistema nacional de formación y certificación. En estos casos, la característica principal es su proyección nacional y la articulación de las instituciones de formación con las necesidades de las empresas, a través de la formación basada en normas de competencias. El modelo inglés el concepto de competencia recoge claramente la característica de enfoque integrado, ya que insiste en que una competencia incluya no solamente lo referido a las tareas desempeñadas, sino también la seguridad e higiene, la capacidad para integrarse al ambiente organizacional, las relaciones con otras personas y la forma de enfrentar sucesos inesperados.

Tenemos entonces que las competencias son concebidas como las capacidades mínimas para cumplir con las funciones de la organización. En este caso, se vinculan los procesos productivos con los resultados esperados sin importar la forma acerca de cómo se obtienen.

#### I.1.4.3.3. Enfoque Constructivista.

Las competencias constituyen una relación dialéctica entre la capacitación de los trabajadores y su participación progresiva y coordinada en la actividad que realiza. En este enfoque se trata de dar solución a las disfunciones y problemas que presenta una organización para lograr el cumplimiento de sus objetivos. Concibe las competencias no solo a partir de la función sino también desde una dimensión personal por lo que enfatiza en la capacitación técnica de las

personas y en la organización de la actividad laboral. Se pone de relieve la necesidad de generar confianza en los individuos, para lograr un mejor desenvolvimiento, el valor del progreso personal, la participación de cada sujeto en la capacitación y la elección de tareas. Los individuos son los protagonistas de su propia formación y adquieren las competencias en la medida en que participan activamente en este proceso. Se tiene en cuenta aquí la actitud y la formación técnica. Este enfoque está muy difundido en la esfera educativa y se integra con otras concepciones actuales que cada vez cobran mayor relevancia, por favorecer el desarrollo integral de la persona. Se desarrolla en Austria y Francia. En este enfoque la competencia es concebida en relación con el proceso en su contexto, incluyendo la relación laboral. Se trata de las capacidades de las personas para resolver disfunciones en la organización y aprender de situaciones no previstas. Levy Leboyer es un clásico exponente de este enfoque.

También se observan dos grandes orientaciones o corrientes en función si el foco de las competencias se centra en el contenido del puesto de trabajo o en la persona.

#### I.1.4.3.4. Orientación centrada en el puesto.

Algunos de los autores más representativos de esta corriente son Boyatzis, Ansorena Cao, Hammel, entre otros. Esta orientación parte del supuesto que todos los puestos de trabajo llevan asociados un perfil de competencias, que no es más que un inventario de las mismas, junto con los niveles exigibles de cada una de ellas. Los seguidores de esta corriente comparten los puntos de vistas de McClelland en cuanto a que los test de inteligencia y los expedientes académicos por si solos no aportan valor predictivo sobre el éxito profesional, así como tampoco describen las competencias que posee una persona. Por lo tanto, se requiere de establecer relaciones causales, lo cual hace a este enfoque muy potente desde el punto de vista metodológico. Para establecer estas relaciones se requiere establecer una serie de indicadores observables que actúen como los agentes que causan los rendimientos superiores. Estos agentes causales son variables predictoras. Según esta corriente las competencias constituyen un lazo que une las conductas individuales con la

estrategia de la organización, la cual debe estar sostenida por una cultura adecuada, siendo aquí donde las competencias entran en juego, a través de la gestión estratégica de los Recursos Humanos. Si la estrategia elegida implica satisfacción con el cliente y trabajo en equipos, las competencias tienen que reflejar esta orientación, y no otra, aún cuando las competencias no aceptadas sean eficaces. En esta orientación las competencias reflejan una serie de valores que integra la misión y el plan estratégico, lo que posibilita que aquellas competencias requeridas por la organización, puedan ser identificadas a través de un panel de expertos, sin la necesidad de recurrir a medidas directivas de rendimiento, por lo que en consecuencia se le confiere la utilidad que tienen para cambiar conductas ligadas a los valores estratégicos. Vemos entonces que este enfoque integra el concepto de cultura y estrategia como así también tiene componentes marcados del enfoque conductista pero también del enfoque funcional.

#### I.1.4.3.5. Orientación centrada en la persona.

La corriente más centrada en la persona, muestra un modelo de gestión de competencias cuya finalidad sea actuar como elemento de auditoría en torno a la capacidad individual del sujeto y el esfuerzo de la organización por mantener su fuerza de trabajo en condiciones óptimas de empleabilidad. Considera las competencias como una mezcla indisoluble de conocimientos y experiencias laborales en una organización específica. Son las organizaciones las que tienen la capacidad de capacitar a las personas, en función de que éstas puedan ejercer de la mejor manera posible sus funciones. En esta dirección las experiencias profesionales son la única manera de adquirir competencias que no son reconocidas por un certificado de estudios. Como puede apreciarse, este enfoque enfatiza en la existencia de competencias específicas para cada empresa, lo cual queda reflejado en el uso del concepto auto-imagen, como el motor de aprendizaje en las personas, siendo este el que nos proporciona la imagen que tenemos de sí mismos y de por qué nos comportamos de la manera en que lo hacemos. Este enfoque se centra en los procesos de aprendizajes de las personas y considera que los test de aptitudes así como lo de coeficiente intelectual son instrumentos predictivos muy importantes en la

gestión de las competencias. Levy Leboyer es uno de los autores más citados como representante de esta corriente y coincide más con un enfoque constructivista y funcionalista de las competencias. Podríamos inferir también que el enfoque en el puesto de trabajo prioriza las competencias específicas del puesto y en cambio el enfoque sobre las personas jerarquiza las competencias de la organización.

#### I.1.4.3.6. Enfoques y corrientes en nuestras materias.

Para las materias de referencia asumimos una postura integradora, tomando del enfoque conductista la rigurosidad en la observación de conductas que sean descriptores de competencias específicas y claves del puesto, por ende, también focalizamos en las competencias claves del puesto y esto tomamos de la corriente centrada en el mismo. Además como una parte de nuestra materia está en gran parte sustentada en el marco de un proceso de selección de personal, consideramos crucial estos dos componentes: conductas observables y competencias claves del puesto en un contexto determinado.

Al mismo tiempo valoramos la concepción que comparten la mayoría de los autores acerca de que las competencias constituyen una alternativa para lograr mejora en el rendimiento de los individuos. En este sentido rescatamos la corriente centrada en las personas que ocupan los puestos; pero aquí ya estamos fuera del proceso de selección de personal. Es decir, estamos tratando al empleado que ya ingresó. Asumimos en este sentido un enfoque más constructivista, ya que desde esta orientación la competencia es concebida en relación con el proceso en su contexto, incluyendo la relación laboral. Se trata de las capacidades de las personas para resolver disfunciones en la organización y aprender de situaciones no previstas. Consideramos que este enfoque es más útil y aplicable al modelo de gestión por competencias circunscripto a la formación y desarrollo de los recursos humanos que se encuentran dentro de una organización. En cambio el enfoque más centrado en el puesto y conductista resulta más predictivo al momento de seleccionar el personal que va a ingresar a una organización.

Otro elemento en cuestión remite al valor predictivo de los tests en el éxito profesional. Levy Leboyer (1997) y sus seguidores confieren a los tests de inteligencia un alto valor predictivo mientras los otros enfoques consideran que la utilización de los tests de inteligencia por sí solos carece de valor. No obstante las diferencias en este sentido, puede apreciarse que en esencia el valor del test no se niega y estas es nuestra posición profesional. Consideramos importante el uso de tests de inteligencia, entre otros, pero asumimos que para la evaluación de competencias existen otros métodos de observación directa, tal como el *assessment center*.

## **I.2. Análisis de las competencias.**

Primero expondremos los componentes de una competencia y para este objetivo incluimos algunos gráficos para que el alumno pueda visualizar los conceptos. Luego desarrollaremos cómo se estructuran y clasifican las competencias, factores claves para comprender la metodología de evaluación de las mismas en un proceso de selección de personal.

### **I.2.1. Componentes de una competencia.**

Para analizar los componentes de una competencia vamos a basarnos en la definición y el modelo que proponen Spencer y Spencer (1993). Una competencia es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionado con un rendimiento superior y/o eficaz en un empleo o situación en relación con un criterio de referencia. Vamos a ir desglosando para explicar y comprender los componentes de una competencia. Característica subyacente significa que la competencia es una profunda y duradera parte de la personalidad de una persona y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y trabajos.

Cuando decimos parte de la personalidad estamos hablando de manera de comportarse y de pensar que se exterioriza en determinadas situaciones y resulta estable en el tiempo. Causalmente relacionadas significa que la competencia causa el comportamiento y rendimiento. Criterio de referencia significa que la competencia predice quién hace algo bien o mal en función del criterio definido.

Seguendo los criterios de Spencer y Spencer (1993) las competencias se componen de las siguientes características:

#### 1.2.1.1. Motivos.

Estos impulsan, conducen y seleccionan la conducta hacia ciertas acciones u objetivos. Coincidimos con Ansorena Cao (1996) que este aspecto de la personalidad es un excelente predictor del rendimiento y de la adaptación de la persona al puesto y a la cultura organizacional. Una persona competente pero desmotivada no tendrá nunca un rendimiento óptimo. Es fundamental en una entrevista de selección de personal, preguntar por el interés de una persona respecto al interés en asumir un puesto determinado y del porqué desea ingresar a trabajar en determinada empresa u organización.

También debemos considerar los planteos de McClelland (1968) sobre determinados rasgos que plantea en su teoría de la motivación de logro. La Teoría de la motivación de logro trata de explicar y predecir el comportamiento y el desempeño con base tres rasgos principales que McClelland llama necesidades de logro, poder y afiliación. Nuestro comportamiento, asegura McClelland, está motivado por nuestras necesidades, aunque se trata de un proceso inconsciente. Planteó además que las necesidades tienen su origen en la personalidad y se desarrollan a medida que interactuamos con el otro, asegurando que todos sentimos la necesidad de logro, poder y afiliación, pero en grados diversos y una de estas tres necesidades suelen predominar y motiva nuestra conducta. La necesidad de logro es aquel interés inconsciente por lograr la excelencia en el desarrollo de las habilidades merced a esfuerzos individuales. La necesidad de poder trata del interés inconsciente por influir en los demás y buscar posiciones de autoridad. Quienes tienen una fuerte necesidad de poder manifiestan el rasgo de dominio, confianza en sí mismos y gran energía. La necesidad de afiliación es el interés inconsciente por crear, mantener y restablecer relaciones personales estrechas. Los que manifiestan esta necesidad en grado elevado de esta poseen el rasgo de sensibilidad hacia los demás. Nos interesa el punto de vista de McClelland (1968) pues permite articular motivación y rasgos como elementos más subyacentes que componen la competencia, es decir, el núcleo de la personalidad siguiendo el modelo de Spencer y Spencer (1993). No debemos olvidar lo expuesto por Vroom (1964),

cuya teoría se resume en la idea de que la fuerza de una tendencia que actúa de cierta manera depende de la intensidad de la expectativa de que ese acto produzca un resultado dado y del atractivo que éste tenga para el individuo. Esto último se encuentra alineado con el concepto de contrato psicológico propuesto por Schein (1982).

#### I.2.1.2. Rasgos.

Spencer y Spencer (1993) destacan que los rasgos son características físicas y respuestas coherentes a situaciones o a una información. El auto-control emocional y la iniciativa son respuestas coherentes más complejas a las diferentes situaciones. Mencionan que algunas personas actúan por encima de la media esperada e inclusive resuelven problemas bajo condiciones de estrés. Otro autor, como Robbins (1994) incluye también las facultades físicas cuando explica las bases del comportamiento individual, entre otras facultades, aunque siempre en función de estar en referencia a un puesto determinado que requiera de esas facultades. Robbins se pregunta si se debe dar mucha importancia a los rasgos de personalidad como elementos que explican o predicen el comportamiento de los empleados en todo un espectro de situaciones. Coincidimos con la respuesta negativa de Robbins (1994) al respecto. Apoyándonos en este autor decimos que sólo en base a los rasgos podemos preveer en el caso de individuos que tienen un rasgo extremo. Es decir, podemos predecir algunas conductas comunes en el caso de extravertidos, nerviosos, siguiendo algunos de los factores básicos de personalidad que menciona Pervin (1998). Robbins plantea que predecir sólo en base a los rasgos es pasar por alto el contexto de las situaciones, sin tomar en cuenta las contingencias que se dan en el intercambio entre la personalidad de un individuo y su entorno.

Si bien seguimos el esquema propuesta por Spencer y Spencer (1993), preferimos la definición de rasgo que ofrece Pervin (1998), quien explica al rasgo como una tendencia a comportarse de una forma determinada, tal como se manifiesta en la conducta de una persona a través de una serie de situaciones. De hecho nos resulta coherente con la propuesta de McClelland (1968) ya que este autor muestra que determinados rasgos explican tendencias motivacionales en las personas. Podemos pensar entonces que los rasgos van

a mostrar un estilo de personalidad, es decir, cierta inclinación a comportarse de determinada manera.

#### I.2.1.3. Auto-concepto.

Spencer y Spencer (1993) incluyen en este ítem a las actitudes, los valores, y la propia imagen de una persona. Es decir que el concepto de sí mismo se refiere a cómo se percibe la persona. Si se observa la figura I.1. se podrá advertir que se trata de un concepto límite entre lo visible y lo que subyace, es decir, es un concepto que se encuentra entre la base del “iceberg” y la superficie. Podemos decir que se trata del rol social. Integra la capacidad para reflexionar sobre uno mismo (autoconciencia en un nivel más intelectual) y la autoestima (en una dimensión más afectiva). El desempeño de una persona es en parte consecuencia del concepto de sí mismo y de su autoestima. Los valores de una persona ayudan a predecir lo que hará en el corto plazo y en situaciones cuando otros están a su cargo. A nuestro criterio los valores personales son vectores que conforman al concepto de sí mismo, mostrando los parámetros de comportamientos en función de una escala personal. Leboyer (1997) señala que las actitudes se vinculan con la predisposición a realizar acciones, o sea, a actuar. Podemos decir entonces que detrás de una actitud se encuentra el concepto de sí mismo de una persona, y que se halla cargada afectivamente (autoestima) y parametrizada por aquello que se puede o no hacer (valores). Concordamos con Spencer y Spencer (1993) que las actitudes y valores como la confianza en sí mismo pueden ser modificadas por la formación, la psicoterapia y/o experiencias positivas de desarrollo, aunque con más tiempo y dificultad.

#### I.2.1.4. Conocimiento.

Spencer y Spencer (1993) plantean que el conocimiento es una información específica en diferentes áreas de contenido que una persona tiene.

Seguimos a Leboyer (1997) cuando sugiere que los conocimientos son los contenidos que se aprenden a través de la formación y la lectura. Concordamos con Spencer y Spencer que las puntuaciones en pruebas de medición de conocimientos a menudo no predicen el rendimiento en el trabajo

porque no miden los conocimientos y habilidades en las formas en que se utilizan realmente en el trabajo.

En primer lugar, muchas pruebas miden la memorización de conocimientos de memoria, cuando lo que realmente es importante es la capacidad de encontrar información. La memoria de hechos concretos es menos importante que saber que existen hechos que son relevantes para un problema específico, y donde encontrarlos cuando sea necesario.

En segundo lugar, miden la capacidad de elegir entre varias opciones cuál es la respuesta correcta, pero no si una persona puede actuar sobre la base de conocimientos. Por ejemplo, la capacidad de elegir entre cinco puntos cuál es un eficaz argumento es muy diferente de la capacidad de levantarse en una situación de conflicto y argumentar persuasivamente. Por último, el conocimiento predice lo que alguien puede hacer, no lo que él o ella harán.

#### I.2.1.5. Habilidad.

Para Mames y Albajari (2005) la habilidad es una capacidad incorporada a la práctica, como una evolución esperable y positiva de una capacidad de acuerdo con el bagaje de un individuo. Valoramos también el aporte de Mames y Albajari cuando relacionan la destreza con la habilidad motriz, con lo físico y con el desarrollo de los sentidos. Siguiendo a Mames y Albajari podemos decir entonces que las destrezas son capacidades prácticas vinculadas a tareas concretas en las que se movilizan los sentidos.

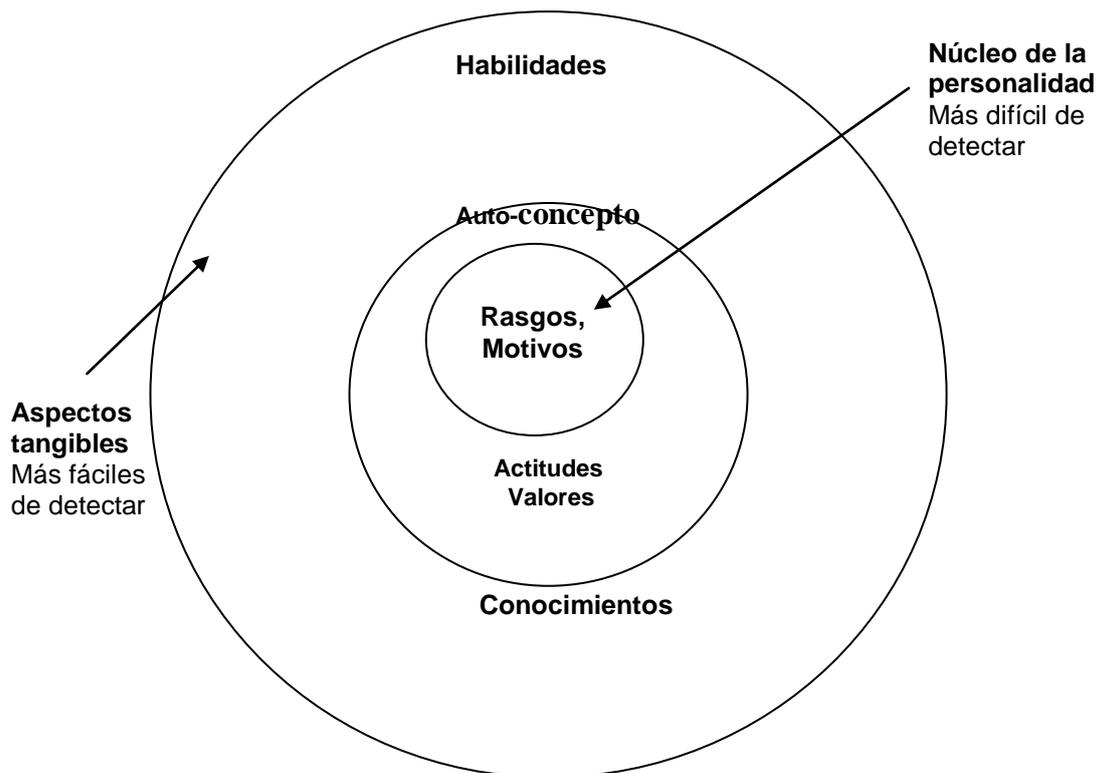
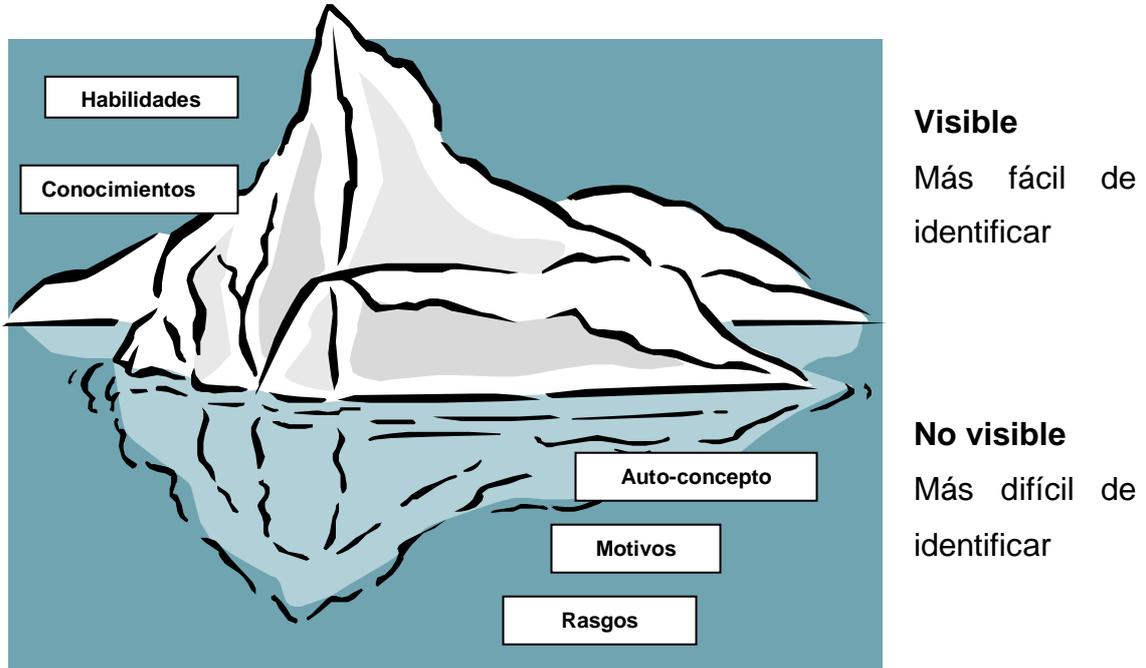
Spencer y Spencer (1993) definen a la habilidad como la capacidad para llevar a cabo una determinada tarea física o mental. Esta habilidad cognitiva o mental incluye:

1. El pensamiento analítico (procesamiento de los conocimientos y datos, la determinación de causa y efecto, la organización de datos y planificaciones).
2. El pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en datos complejos).

Para Leboyer (1997) las habilidades están más vinculadas a la facilidad para realizar una acción o tarea, y a diferencia de los conocimientos no son tan fáciles de transmitir ya que se vinculan más con lo innato y con la práctica.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1997) las habilidades pueden definirse como las capacidades que hacen referencia a formas de abreviar procesos intelectuales o mentales.

**Figura I-1. Modelo del iceberg**



(Adaptado del modelo del Iceberg de Spencer & Spencer, “Competence at Work”, página 11)

#### I.2.1.6. Los componentes de una competencia y su relación con la gestión de los recursos humanos.

Como se ilustra en la figura I-1, el conocimiento y la habilidad tienden a ser más visibles y relativamente superficiales. Son más fáciles de identificar y de desarrollar. El auto-concepto, los rasgos y los motivos son más ocultos, más profundos y más difíciles de identificar y de modificar. Lo significativo y casi paradójico, siguiendo a Spencer y Spencer (1993) y a Lazzatti (2000) es que los aspectos más profundos de las competencias, una vez detectados, permiten predecir comportamientos futuros mejor que los contenidos más visibles de las competencias. Los mismos autores concuerdan que esto tiene implicancias estratégicas para la administración de los recursos humanos.

Asumimos con Lazatti (2000) dos ideas que contribuyen al desarrollo de nuestra materia. En primer lugar que en el reclutamiento y selección de personal debemos orientarnos más bien a la base del *iceberg* y en la capacitación a la parte más visible. En segundo lugar conviene aclarar que las características que componen una competencia (motivos, rasgos, concepto de uno mismo, conocimientos y habilidades) no constituyen una virtud o un defecto, sino que su valor como competencia depende de la función a desempeñar en un contexto específico. Muchas organizaciones seleccionan sobre la base de la superficie de los conocimientos y competencias de habilidad o bien asumir que los candidatos tengan la motivación y los rasgos subyacentes y les enseñan los conocimientos y técnicas necesarias para hacer tareas específicas.

Concordamos con la posición de Spencer y Spencer (1993) cuando afirman que en los tipos de trabajos más complejos las competencias son relativamente más importantes en la predicción de rendimiento superior. En un nivel superior técnico, de marketing profesional, de gestión y puestos de trabajo, la mayoría de las personas tiene un coeficiente intelectual alto y un avanzado grado de formación terciaria o universitaria. Lo que distingue a los candidatos superiores



(capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos).

En una sociedad como la actual, denominada la sociedad del conocimiento, las empresas cada vez más fundamentan su éxito no en el capital financiero sino en el capital humano. En esta dirección los puestos de trabajo demandan de las personas una mayor capacidad de innovación y diferenciación.

Inclusive algunos autores como Becker, Huselid y Ulrich (2002) plantean que el nuevo papel de recursos humanos es pasar de ser un departamento profesional a constituirse en un departamento estratégico. Esta capacidad de innovación y diferenciación depende en mayor medida de los componentes profundos de las competencias, es decir, de las aptitudes emocionales.

Aparecen así en las empresas términos como liderazgo, enfoque en el cliente, impacto e influencia, orientación al logro, manejo del cambio, dirección de personas, autoconfianza, iniciativa, autocontrol y flexibilidad, entre otros, para describir las características (las competencias) que poseen las personas con desempeño superior. Sin embargo, la sola denominación de la competencia no era suficiente para comprender en qué consistía. Era necesario delimitar el alcance de la competencia a través de una definición clara y precisa. Inclusive frente a la hipótesis de que varias personas tuvieran la misma competencia algunos no mostraban determinados comportamientos o por el contrario mostraban un comportamiento más elaborado y complejo de la misma competencia. A partir de entonces varios estudiosos de las competencias en los ámbitos laborales (Spencer & Spencer en 1993, Ansorena Cao en 1996, Leboyer en 1997, entre otros) entendieron la importancia de profundizar en la estructura de las competencias.

### **I.2.2. Estructuración de una competencia.**

Queremos advertir al alumno que vamos a introducir algunas ejemplificaciones acerca de cómo estructurar una competencia con el objetivo de facilitar su comprensión. De esta manera intentamos ensayar lo que más adelante vamos a desarrollar en relación al glosario y estructuración de las competencias de una gerente zonal de ventas. Los ejemplos a seguir fueron tomados de autores reconocidos del ámbito laboral.

### I.2.2.1. Revisión de los criterios de desempeño.

Concordamos con Spencer y Spencer (1993) acerca de la importancia desde el punto de vista científico el adoptar un *criterio de referencia*. Este es fundamental para nuestra definición de la competencia y nuestro trabajo de evaluación de las mismas. Una característica no es una competencia a menos que se prediga algo significativo en el mundo real. Asumimos la postura de los autores cuando afirman que una característica que no hace ninguna diferencia en el rendimiento no es una competencia y no debe utilizarse para evaluar a la gente.

Los criterios más utilizados con frecuencia en estudios de la competencia son los siguientes:

*Rendimiento Superior.* Esto se define estadísticamente como una desviación estándar por encima de la media de rendimiento, aproximadamente el nivel superior alcanzado de 1 persona de cada 10 en una determinada situación laboral.

*Desempeño eficaz.* Este criterio significa un mínimo nivel aceptable de trabajo, el menor punto de corte por debajo del cual un trabajador no se considera competente para hacer el trabajo.

Habíamos señalado determinados parámetros que puedan definir el éxito en el ejercicio del rol. A estos parámetros los llamamos *criterios de efectividad* en el desempeño como en el ejemplo del ejecutivo comercial del banco.

Queremos resaltar también el aporte de Rodrigues y Rebelo (2009) al respecto. Se basan en la distinción que realizan Borman y Motowidlo (1993) entre tarea y desempeño contextual. Concordamos con Rodrigues y Rebelo (2009) que esta distinción es un intento de aclarar las dimensiones del constructo del rendimiento de trabajo o lo que nosotros denominamos criterios de efectividad. Borman y Motowidlo (1993) sugieren que la ejecución de tareas se puede definir como un comportamiento que sirve y mantiene la ejecución de actividades, mientras que el desempeño contextual estaría relacionado con el comportamiento que mantiene o mejora el contexto social y de organización de

base de las tareas. En este sentido asumimos con Rodrigues y Rebelo (2009) la importancia de incluir las dimensiones del constructo en los resultados, en lugar de una única medida de rendimiento. En cada caso de estudio se le debe dedicar bastante atención a los factores psicosociales del rol (puesto). Es interesante estudiar la investigación realizada por Rodrigues y Rebelo (2009) ya que descubrieron que si bien se trata de operarios centrados en el sector de producción y que trabajan de forma individual en las líneas de montaje, es fundamental la integración de cada trabajador a un equipo de trabajo, es decir, a una red social y por lo tanto se trata de una variable de desempeño relacionada con el contexto.

#### I.2.2.2. Umbral y diferenciación de competencias.

La estructuración de una competencia implica categorizarlas. Siguiendo a Spencer y Spencer (1993) podemos dividir las competencias en dos categorías: *umbral y diferenciación de competencias*, según el criterio de desempeño laboral que predicen. El umbral de competencias se refiere a las características esenciales que todo el mundo en un puesto de trabajo tiene que ser mínimamente eficaz, pero que no distinguen a la persona como superior a la media. Por ejemplo: el umbral de una competencia de un vendedor es el conocimiento sobre el producto o capacidad para llenar las facturas.

La diferenciación de competencias implica la existencia de factores que distinguen a las personas como superiores a la media. Por ejemplo, la orientación al logro expresado en una persona, o sea, la fijación de objetivos más elevados que los exigidos por la organización, es una competencia que diferencia superior a la media de los vendedores.

A partir de aquí se generó lo que se conoce como la estructura de las competencias, es decir, que una competencia tiene una estructura que se compone de distintas categorías que van desde el umbral de una competencia al máximo diferencial de la misma. Claro está que el alumno puede cuestionar y plantear un caso en el cual un candidato a un puesto de trabajo en un proceso de selección de personal ni siquiera llegue al umbral, pues entonces está claro que ese candidato no posee la competencia buscada. Veamos con un ejemplo de una competencia en qué consiste su estructuración interna y las distintas categorías que derivan de una definición general de la competencia.

Entonces tenemos una *categoría general* o *dimensión de una competencia* (definición amplia de la competencia) y *subcategorías* (definiciones que van desde el umbral mínimo admitido de esa competencias para un puesto de trabajo hasta el máximo diferencial de esa competencia).

#### I.2.2.2.1. Categorías y sub-categorías de una competencia.

Tomemos el siguiente ejemplo:

Título de la competencia: *Negociación*

Definición (nosotros agregamos que se trata de una *dimensión*, es decir, de una definición amplia o *categoría general* de la competencia comunicación):

*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.*

(Alles Martha, 2002. "Gestión por competencias. El Diccionario", Ediciones Granica, Buenos Aires. pág.152).

Se advierte que se trata de una definición amplia, general y abstracta, pero que circunscribe los términos de la dimensión de la competencia negociación. De esta definición van a derivarse *sub-categorías*, y éstas a su vez serán definidas ya no en términos abstractos y genéricos. Por el contrario se deberá focalizar en parámetros concretos y definir a las sub-categorías en términos de indicadores o descriptores de la competencia. El objeto de esto es que puedan ser identificados en un proceso de evaluación de personal para saber en qué nivel opera una candidata en esa competencia. En la categorización que propone Alles (2002), categoriza con la letra A al máximo nivel de la competencia y con la letra D al umbral mínimo de la misma. Cabe aclarar que el uso de la letra A es arbitrario y otros autores utilizan números (como en el caso de Ansorena Cao).

Entonces, tenemos: (continuando con e.g., de Alles)

- A. *Es reconocido por su habilidad para llegar a acuerdos satisfactorios para todos y llamado por otros para colaborar en estas situaciones. Utiliza herramientas y metodologías para diseñar y preparar la estrategia de cada negociación.*
- B. *Llega a acuerdos satisfactorios en el mayor número de las negociaciones a su cargo en concordancia con los objetivos de la organización.*
- C. *Realiza acuerdos satisfactorios para la organización pero no siempre considera el interés de los demás.*
- D. *Atiende los objetivos de la organización y logra acuerdos satisfactorios centrandó la negociación en las personas que la realizan.*

(Alles Martha, 2002, Gestión por competencias. El Diccionario, Ediciones Granica, Buenos Aires. pág.152).

Alles nos aclara que el grado o rango D no implica ausencia de la competencia, sino que está desarrollado en el nivel mínimo. Sin embargo nosotros mostramos en este punto una diferencia con la autora, pues preferimos agregar un rango que indique la ausencia de la competencia, pues esto facilita la tarea del observador cuando en un proceso de selección se encuentra con candidatos que no poseen las competencias requeridas, por ende, el observador debe ponderar y registrar la ausencia de la competencia, y no adjudicarle un mínimo cuando en realidad no alcanza ese grado. A nuestro criterio esto tiende a confundir, ya que se mezclarían las candidatas que no poseen las competencias con aquellas que tienen un umbral mínimo pero pueden desarrollarla. Es una diferencia significativa, sutil y debe ser cuidada desde el punto de vista metodológico. A nuestro criterio cabe diferenciar lo que se denomina nivel de requerimiento de una competencia con lo que sería medir la competencia en una técnica de selección de personal.

Habíamos hablado anteriormente del grado de requerimiento en la destreza de cada una de las competencias conductuales que identificamos como específicas para el ocupante idóneo del puesto y las áreas de resultados que debe alcanzar. Habíamos señalado también, en concordancia con Ansorena Cao (1996) que no todas las competencias conductuales son necesarias para todas las áreas de resultados y que el nivel de destreza necesario para una

competencia conductual en un puesto de trabajo particular será diferente del necesario en otro puesto de trabajo, incluso aunque tenga el mismo título e igual perfil de competencias conductuales.

La misión, la estructura y el tamaño de la función que el puesto de trabajo desempeñe en una organización influirán en el grado de destreza necesario respecto a cada competencia. Por ejemplo, la capacidad en el liderazgo de equipos de trabajo se identifica como crítica respecto a varios roles directivos en una organización. Pero según la posición que el puesto ocupe en la estructura y el número de colaboradores directos e indirectos que ese puesto directivo deba manejar, el grado de destreza requerido será distinto.

En consecuencia y en concordancia con los planteos de Ansorena Cao (1996) aún cuando todas las competencias conductuales identificadas sean críticas para el correcto desempeño del puesto no todas serán requeridas en el mismo grado de destreza y dominio. En este momento, debemos considerar qué grado de requerimiento o dominio de cada una de las competencias conductuales requiere un ocupante idóneo del puesto. Para ello podemos utilizar una escala de 4 niveles o grados. Nuestra experiencia y la de la mayoría de los profesionales del tema consideran que la apertura en cuatro grados o niveles se estima suficiente, tal como en el ejemplo que vimos de Alles (2002).

Las denominaciones de los grados pueden variar y su nombre suele ser de carácter arbitrario, pero lo que no varía es la metodología de que sean 4 grados. Podemos ponerle 1,2, 3, 4 o A, B, C y D, siendo el nivel o grado A o 1 el superior o superlativo, el grado o nivel D o 4 el mínimo de la competencia, y los B o 2 y C o 3 intermedios entre ambos, considerando el grado B o 2 como un nivel suficientemente alto. Pueden utilizarse otras nomenclaturas e inclusive la numérica las podemos encontrar el sentido inverso, 4, 3, 2 y 1.

En todos los casos vamos a definir cada competencia al igual que los grados o niveles. Sin estas descripciones detalladas y sus grados no se estará trabajando sobre la base de un modelo de competencias. Se trata de un requisito excluyente de la metodología. Con este método, se tendrá una descripción de lo que se espera para cada competencia en cada puesto o perfil que seleccionar.

Ansorena Cao (1996) marca un diferencial entre los grados o niveles de una competencia y es el que adoptaremos con algunas modificaciones para

estructurar las competencias requeridas en el caso de la gerente zonal de ventas. Marca un primer nivel en el que la competencia conductual se requiere en un grado mínimo operativo, un segundo nivel que implica una capacidad normal y un tercer nivel donde se requiere un dominio alto de la capacidad. Finalmente muestra un cuarto grado de requerimiento extremo de la competencia, en el cual debe existir una articulación perfecta de las conductas correspondientes y una sofisticada técnica en su ejecución.

#### I.2.2.3. Algunas consideraciones. Ejemplificación.

Asumimos este planteo de Ansorena Cao (1996), aunque por nuestra experiencia preferimos incluir lo que describe como dominio extremo en el tercer nivel de requerimiento. Es decir, para nosotros el dominio alto incluye al cuarto rango descrito por Ansorena Cao. A lo sumo si un candidato a un puesto posee un dominio absoluto de una competencia realizamos una observación de tipo cualitativa (ad hoc) en una grilla preparada. Está claro que cuando se definen qué competencias son requeridas para un puesto no todas serán requeridas en el mismo grado, pues algunas son más críticas que otras y en esto concordamos con Ansorena Cao (1996), aunque para sistematizar la metodología de la observación en un proceso de selección de personal justificamos incluir NA (no se observa la competencia requerida), pues permite unificar criterio en los observadores, estableciendo que si se califica a una candidata en una competencia dentro de una técnica específica como NA todos los observadores coinciden que no alcanza el nivel mínimo requerido de esa competencia para el puesto en cuestión.

Tenemos entonces nuestra preferencia en el uso de tres niveles de requerimiento: inferior, medio y superior. Si bien nos basamos en gran parte en los autores mencionados, preferimos diferenciar los niveles de requerimiento de una competencia de lo que es la observación de competencias en las técnicas de selección de personal. En este sentido consideramos que se trata de buscar equivalencias entre los niveles de requerimiento de una competencia y la codificación de la misma. Llamamos *codificación* a la ponderación (medición, calificación) de una competencia en una técnica de selección de personal. Se trata de que el observador sepa cómo codificar, es decir, cómo usar los *nomencladores* (A+, A, A-, NA) cuando mide una competencia.

Preferimos la apertura en cuatro rangos en la observación y no en los niveles de requerimiento de la competencia. Justificamos esta diferenciación para que el uso de NA quede definido como el nomenclador que marca que no se observó la competencia buscada en el marco de una técnica de selección. Consideramos que esta codificación no debe tener su equivalencia en el nivel de requerimiento, pues si una competencia laboral es definida como requerida para un puesto determinado se asume que lo va a ser en un nivel inferior, medio o superior, pero nunca en su ausencia.

El alumno advertirá la importancia que tiene definir y sistematizar las competencias claves de un puesto como así también la utilización de criterios en común cuando se trata de que los observadores evalúen a las competencias y deban usar el nomenclador. El observador debe saber que está midiendo, de allí que sea prioritario estudiar previamente en profundidad la definición de cada competencia (*dimensión o categorías*), los *descriptores conductuales* (sub-categorías, asociadas a cada nivel de requerimiento) para que justamente cuando observa y califica (*medición*) los criterios queden alineados o equilibrados. Esto significa que si una competencia es requerida en un nivel medio y fue ponderada con un A, estamos diciendo que para esa competencia en esa técnica la candidata califica, pues la competencia aparece y esto equivale a un nivel de requerimiento medio. Si en cambio la competencia es requerida en un nivel superior y es calificada con un A-, establecemos que en esa técnica la competencia aparece por debajo del nivel requerido.

Claro está que en un proceso de selección se administran varias técnicas y al final del proceso se obtienen distintas calificaciones de cada competencia por cada candidata, por ende, se llega a una ponderación final acerca de las calificaciones de cada candidata en cada una de las técnicas y en cada competencia requerida. Además de las calificaciones con el uso de los nomencladores, se encuentran las observaciones de tipo cualitativa, que suelen enriquecer el proceso decisorio.

Con el objeto de sistematizar los criterios de medición en las técnicas que evalúan las competencias, asumimos para nuestra tesis 4 grados o rangos cuyos codificadores o nomencladores son los siguientes:

A+ (aparece mucho la competencia)

A (aparece)

A- (aparece poco)

NA (no aparece la competencia)

Para fundamentar el proceso de sistematizar las competencias en un proceso real de selección de personal debemos seguir una serie de pasos. En un principio se debe definir junto con la Empresa y particularmente con el área de recursos humanos y área afectada al puesto en cuestión el grado de requerimiento de la competencia, estableciendo básicamente tres parámetros (nivel de requerimiento inferior, medio y superior). Una vez definida cada dimensión de la competencia, sus descriptores de conducta y su nivel de requerimiento específico, establecemos los criterios de medición (equivalencias) para sistematizar la metodología de observación en las técnicas de selección de personal administradas a las candidatas al puesto de gerente zonal de ventas. Para facilitar al alumno la comprensión de estos conceptos le mostramos un esquema en el cual tenemos:

Nivel de requerimiento de la competencia laboral		Codificador en la evaluación de las técnicas de selección
Superior	=	A+
Medio	=	A
Inferior	=	A-
		NA

Equivalencias:

Establecemos entonces que un nivel superior de requerimiento se corresponde con un A+ (nomenclador) en la evaluación de una técnica, un nivel medio se corresponde con un A y un nivel inferior de requerimiento estaría alineado con un A-. El codificador NA es para describir que no se observó una competencia buscada en una determinada técnica. Es un dato significativo si es que esa competencia es requerida en alguno de los niveles que figuran a la izquierda del cuadro.

Veremos ahora cómo Ansorena Cao (1996) analiza la competencia negociación y la desglosa en 4 niveles de requerimiento (Tomamos la competencia negociación ya que fue el e.g., seleccionado para explicar el esquema de Alles).

Definición de la dimensión: *Capacidad de negociación:*

*“Identificar las posiciones propia y ajena de una negociación, intercambiando concesiones y alcanzando acuerdos satisfactorios basados en la filosofía ganar-ganar”.*

Nivel de requerimiento 1: capacidad requerida baja.

Exige al ocupante del puesto un dominio bajo de la capacidad, lo que supone las siguientes conductas específicas:

- Valorar los efectos que representan su posición y la posición del contrario en una negociación, en aspectos fundamentales.*
- Preparar borradores elementales, documentación sencilla, etcétera, para la negociación.*
- Tener dificultades para obtener o cerrar acuerdos satisfactorios para ambas partes.*
- Identificar las propias necesidades de forma incompleta o poco elaborada.*

Nivel de requerimiento 2: capacidad requerida media, normal.

Exige al ocupante del puesto un dominio medio de la capacidad, lo que supone las siguientes conductas específicas:

- Valorar los efectos que representan su posición y la posición del contrario en una negociación, en aspectos fundamentales.*
- Preparar borradores elementales, documentación sencilla, etcétera, para la negociación.*
- Tener algunas dificultades para obtener o cerrar acuerdos satisfactorios para ambas partes.*
- Identificar las propias necesidades de forma incompleta o poco elaborada.*
- Cerrada una negociación, obtener algunas compensaciones adicionales.*
- Identificar las propias necesidades con exactitud, aunque a veces tiene demasiado valor emocional para él aquello que quiere intercambiar.*
- Reiterar reuniones y comunicación hasta el momento oportuno, con clientes y colaboradores, para negociar operaciones.*

Nivel de requerimiento 3: capacidad requerida alta.

Exige al ocupante del puesto un dominio alto de la capacidad, lo que supone las siguientes conductas específicas:

- Valorar objetivamente los efectos que representan su posición y la posición del contrario en una negociación.
- Esforzarse en identificar las ventajas mutuas de una negociación y destacar los inconvenientes de una no negociación.
- Seleccionar y valorar las aportaciones de la otra parte, que una negociación supondría, no sólo para él sino también para la organización como conjunto (sinergias).
- Cerrada una negociación, obtener compensaciones adicionales.
- Preparar borradores, documentación, simulaciones, etcétera, antes del desarrollo de una negociación.
- Obtener o cerrar acuerdos satisfactorios para ambas partes.
- Identificar las propias necesidades con exactitud.
- Reiterar reuniones y comunicación hasta el momento oportuno, con clientes y colaboradores, para negociar operaciones.

Nivel de requerimiento 4: capacidad requerida máxima.

Exige al ocupante del puesto un dominio perfecto de la capacidad, lo que supone las siguientes conductas específicas:

- Valorar precisa y objetivamente los efectos que representan su posición y la posición del contrario en una negociación. Tener gran intuición para evaluar la importancia subjetiva de las concesiones para el otro.
- Identificar las ventajas mutuas de una negociación y destacar los inconvenientes de una no negociación con gran acierto.
- Seleccionar y valorar las aportaciones de la otra parte, que una negociación supondría, no sólo para él sino también para la organización como conjunto (sinergias).
- Cerrada una negociación, obtener a menudo compensaciones adicionales.
- Preparar buenos borradores, documentación, simulaciones, etcétera, antes del desarrollo de una negociación.
- Obtener o cerrar acuerdos muy ventajosos para ambas partes.
- Identificar las propias necesidades con exactitud.
- Reiterar reuniones y comunicación hasta el momento oportuno, con clientes y colaboradores, para negociar operaciones.
- Tener gran intuición para seleccionar los momentos en que debe negociar algo.

*-Tener sentido de la estrategia y de las tácticas en la negociación. Usar muy bien los trucos y el “ritmo”.*

(Ansorena Cao, 1996. “15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos”. Sexta edición, Barcelona, Editorial Paidós. págs. 229-230).

Con la ejemplificación de Ansorena Cao (1996) intentamos estimular al alumno a descubrir las diferencias sutiles entre un grado y otro dentro de una competencia y de esta manera prepararlo para cuando deba investigar las variables comprometidas en un puesto y en una empresa determinada.

Con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre el grado de requerimientos que se precisa en cada competencia laboral, identificada como crítica para el cumplimiento de objetivos en las áreas de resultados del puesto, podemos acudir a distintos autores especializados en el tema<sup>10</sup>

### **I.2.3. Clasificación de competencias.**

#### **I.2.3.1. Objetivos de una clasificación.**

El objeto de clasificar las competencias radica en que ante la variedad de competencias existentes y la ambigüedad que suele generar esta temática, se torna crítico poder agruparlas bajo determinados criterios. Veamos entonces alguno de esos criterios. Las competencias laborales se clasifican en generales y particulares siguiendo el criterio de Daigle y Robitaille (1998) es decir, competencias generales, que son aquellas que abarcan a casi todas las profesiones y oficios, y están relacionadas con la preparación básica del individuo; por ejemplo, utilizar la computadora, comunicarse de forma oral y por escrito en su idioma, o en una lengua extranjera, utilizar la computadora, entre

---

<sup>10</sup> Se sugiere leer anexo II, III y IV del libro de Ansorena Cao “15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos”. Sexta Edición (1996), Paidós, Barcelona. Allí describe las competencias conductuales, muestra un glosario de conductas específicas que definen los criterios de las competencias y brinda ejemplos de grados de requerimiento de las mismas. También se puede leer de Alles, 2002. “Gestión por competencias. El Diccionario”, Ed. Granica, Bs. As. Allí la autora muestra un amplio glosario de competencias y las define, aunque sigue básicamente los criterios de Ansorena Cao. Alles tiene otra obra (diccionario de Comportamientos, Ed. Granica) en la cual describe los comportamientos que componen cada competencia. En cambio el de Ansorena Cao lo tiene integrado en los anexos del libro citado. La obra de Spencer & Spencer: “Competence at work, models for superior performance”. (1993) John Wiley & Sons, Inc. New York, ofrece en la parte IV un esquema en el cual analiza las competencias de distintos perfiles, desde técnicos, profesionales, vendedores, gerentes, trabajadores de servicio social, etc.

otras., mientras que las competencias particulares o específicas, son las que determinan la profesión, por ejemplo, elaborar un medicamento, programar determinado tipo de software, realizar determinado tipo de operación quirúrgica, entre otras.

En el concepto de competencia, especialmente en Alemania, se ha cuidado mucho el tema de las competencias clave. En la tipología de competencias que propone Bunk (1994) en torno a las competencias clave, tenemos a la competencia técnica, definida como el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello. También se encuentran la competencia metodológica, que implica reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las regularidades que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo. Menciona Bunk también la competencia social, en términos de colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal. Finalmente señala a la competencia participativa, destacando que la misma implica participar en la organización del ambiente de trabajo, decidir y aceptar responsabilidades.

Mertens (1996) clasifica a las competencias de la siguiente manera:

En primer término señala a las competencias genéricas y las relaciona con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc. Luego menciona a las competencias básicas, definiéndolas como aquellas que se adquieren en la formación básica y que permiten el ingreso al trabajo: habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, cálculo, entre otras. Luego se encuentran las competencias específicas, que se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales (e.g., la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, etc).

Partiendo de estas consideraciones tenemos entonces que las competencias genéricas están referidas a un conjunto o grupo de actividades y las particulares se encuentran destinadas a funciones o tareas específicas. No

obstante, ambas coexisten en un mismo puesto y persona. Una gerente zonal de ventas comparte actividades propias de su nivel gerencial con otra gerente aunque sea de otra área (e.g., sector de compras) y al mismo tiempo, desarrolla una serie de tareas específicas de su sector.

### I.2.3.2. Clasificación adoptada para nuestras materias.

Nosotros proponemos un modelo de clasificación que integre competencias particulares y generales, pero que a su vez incluya otras que observamos en nuestro quehacer profesional. En este sentido asumimos para nuestra materia la clasificación que propone Cravino (1997). Consideramos que su propuesta está más alineada a nuestra propuesta integradora. Cravino plantea que un modelo de competencias constituye un listado de competencias identificadas, estructurado de cierta manera. Cravino sugiere cuatro tipos de competencias.

#### I.2.3.2.1. Las competencias genéricas.

También son llamadas *core competencies*. Estas competencias son las que deben poseer y desarrollar las personas que integran la empresa, para prosperar en su entorno competitivo de acuerdo a su planteo estratégico y la definición de sus *core businesses*. Los *core businesses* son los negocios, funciones o procesos clave en donde la organización cree que su desempeño debe ser superior para obtener los resultados deseados; por noma general están constituidos por los negocios que la organización no desea desprenderse o las funciones o procesos que no serán tercerizadas.

Habitualmente las competencias genéricas son muy pocas (entre 7 y 12). Describen los comportamientos funcionales que debe tener una persona, cualquiera sea su puesto o nivel, para contribuir al éxito del negocio. Si alguien no posee esas competencias tendrá problemas relevantes en su desempeño laboral. De algún modo constituyen los aspectos más claros del contrato de *empleabilidad*. Nadie podría ser empleado en una organización si no tiene un desarrollo razonable de las competencias genéricas o centrales requeridas por la misma. Es importante este último punto ya que consideramos que esto constituye un cambio de paradigma en la empleabilidad de una persona. Antiguamente sólo importaban las competencias específicas del puesto para

acceder a un empleo, pero hoy se requieren de este tipo de competencias generales para ser incluidos en un proceso de selección para una organización que seleccione con el modelo de competencias.

#### I.2.3.2.2. Las competencias específicas por nivel.

Para Cravino (1997) estas competencias nos permiten plantear cuáles son los diferenciales de conducta que tiene un nivel jerárquico en relación con otro inferior en la estructura organizacional. La pregunta básica que se formula es: ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores deba tener un gerente para ser gerente en una empresa determinada, además de las competencias genéricas que son necesarias para ser empleable en esa empresa en un nivel jerárquico menor?

Coincidimos con Cravino (1997) que constituye un error no considerar cuáles son las competencias específicas del nivel superior cuando se está promoviendo a una persona, ya que podemos estar posicionándola en un puesto para el que no se encuentra preparada. Para Jaques (2000) estaríamos ubicando a la persona en un rol cuya información y nivel de problemas a resolver, la persona no puede procesar mentalmente. Para Jaques justamente son los casos donde se observa incompetencia en el rol.

#### I.2.3.2.3. Competencias particulares por área.

Estas competencias nos permiten definir cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores (además de las competencias genéricas y competencias específicas por nivel) que debe tener una persona para ser exitosa en un área determinada de la empresa (e.g., finanzas, comercialización o recursos humanos). Estas competencias son comunes a todos los integrantes del área o familia de puestos.

#### I.2.3.2.4. Competencias distintivas de un puesto.

Estas competencias nos permiten identificar cuáles son los atributos distintivos que debe tener un ocupante de un puesto de trabajo además de todas las competencias que lo hacen empleable (genéricas, por nivel y por área). En general estas competencias requieren indagar de manera profunda en las tecnologías de operación de ese puesto. En este nivel se focaliza en las

*competencias claves, críticas o dominantes que constituyen las competencias distintivas de un puesto.*

Cravino (1997) agrega ciertas aclaraciones importantes:

a) Si bien las *competencias genéricas* son por definición comunes a todos los integrantes de una empresa, no lo son necesariamente sus descriptores. Por ejemplo, la competencia “habilidad de comunicación” puede ser importante para un nivel operativo, profesional, conductivo o directivo, pero sus descriptores deberán ser diferentes. No son los mismos los comportamientos observables para un gerente.

b) Lo mismo ocurre con las competencias que hemos denominado *específicas por nivel*. La habilidad de liderazgo puede ser importante tanto en un supervisor como en un director, pero sus descriptores deberán ser diferentes para marcar las expectativas de desempeño que se plantean en cada uno de los niveles.

I.2.3.3. La clasificación de competencias. Su relación con el contexto y la cultura organizacional.

Como podrá advertir el alumno el número de competencias existentes puede ser muy amplio. Levy-Leboyer (1997) presenta seis diferentes listas. Ansorena Cao (1996) incluye 50 Competencias conductuales. El Diccionario de Competencias de Hay McBer (Spencer & Spencer, 1993) incluye 20 competencias en su lista básica, ordenadas por conglomerados, y nueve adicionales denominadas competencias únicas. Esto hace que el número de competencias a definir pueda llegar a ser muy amplio, precisamente por el hecho de que las competencias están ligadas al contexto específico en que se pone de manifiesto en el trabajo, lo que sugiere, que cada organización puede tener conjuntos de competencias diferentes y que ninguna organización puede tomar una lista de competencias preparada por otra.

En el Diccionario de Competencias de Hay McBer, (Spencer & Spencer, 1993), agrupan en una tabla “1” las Competencias en Conglomerados, es decir, categorías que muestran relativa homogeneidad. Los diferentes tipos de trabajos requieren diferentes magnitudes y combinaciones de esas

Competencias. El conjunto de Conglomerados y Competencias incluido en la tabla 1, es especialmente adecuado para el trabajo gerencial y de ventas, aunque posiblemente no se adecúen para un maestro de preescolar o para un investigador científico, lo que significa, que puede haber otras competencias adecuadas para otros tipos de trabajo.

Una simple lista de los nombres de las competencias naturalmente que no es suficiente para comprenderlas. Para ello es necesario contar con detalles que amplíen la identificación nominal. En una tabla "2" presentan con mayor detalle el Conglomerado V - Competencias de Carácter Cognitivo donde puede verse, que se da una definición de todo el Conglomerado, así como de cada una de las Competencias que lo conforman. Lo interesante es que aún cuando se trata de un Conglomerado "Cognitivo", se incluyen aspectos motivacionales, lo que es congruente con los planteamientos de que la ejecución del trabajo exige, no solamente conocimientos o habilidades, sino también la disposición para realizarlo. La Tabla 2 permite observar, que cada Competencia incluye uno o varios componentes. Pensamiento Analítico, por e.g., incluye, a) complejidad de lo analizado y b) magnitud del problema que confronta. Dos de las Competencias de este Conglomerado: Pensamiento Analítico y Pensamiento Conceptual, guardan paralelismo con los constructos psicológicos Razonamiento Abstracto y Razonamiento Lógico (Inductivo y Deductivo), que tradicionalmente han sido evaluados con pruebas psicométricas de alto nivel de eficiencia y homogeneidad interna.

Sin embargo y siguiendo el modelo de competencias se definen en función de la magnitud de lo que se hace y del grado de complejidad de lo que debe ser analizado, lo que automáticamente lo relaciona con la situación específica del trabajo. Por e.g., las situaciones que debe analizar un ejecutivo de ventas son de menor complejidad, que las que analiza el gerente de ventas, mientras que un gerente general confronta situaciones aún de mayor complejidad. Jaques (2000) se opone a este criterio, ya que plantea que la capacidad analítica la deben tener todos los gerentes. En parte coincidimos con la argumentación de Jaques, pero asumimos con Spencer y Spencer (1993) que lo que marca el diferencial en el tipo de análisis a realizar es la situación específica del trabajo.

En algunos de los tratamientos conceptuales de la competencia se ha venido distinguiendo el concepto de competencias claves, definidas como aquellas que facilitan el desempeño en una amplia gama de ocupaciones y por tanto, al no concentrarse en un reducido foco de aplicación, por ejemplo en un puesto de trabajo, permiten una mayor adaptabilidad y flexibilidad al trabajador dentro de distintos contextos.

Cubeiro (1998) plantea que las competencias para una misma ocupación pueden diferir en dos organizaciones diferentes. Argumenta esta idea en el hecho de que la cultura organizacional, de fabricación o de servicio al cliente varía de empresa a empresa y justamente cada empresa debe encontrar las competencias clave para que sus colaboradores alcancen los objetivos deseados. Valoramos recordemos la propuesta de Deal y Kennedy (1982) cuando toman como objeto cultural a toda la organización como sistema. Una actualización al respecto de rigor científico lo constituye el aporte de Moriano, Topa, Valero y Lévy (2009), quienes estudiaron la importancia de la identificación organizacional como un factor clave en el compromiso de un empleado y en el desarrollo de su actitud emprendedora dentro de la organización..

Otra de las características de las competencias clave, también llamadas críticas, radica en facilitar al trabajador el tránsito a través de una carrera ocupacional, adaptándose y aprendiendo constantemente. En suma, aprovechando las ventajas que le puede brindar el trazado de sistemas de formación a lo largo de la vida. Este último punto de vista es el que sugiere Levy-Leboyer (1997) desde un enfoque más constructivista y al que nosotros adherimos desde una perspectiva formativa de las competencias.

Para finalizar podemos mencionar que en muchos países se empezó a aplicar un proceso de certificación de competencias laborales. Sintéticamente podemos decir que el proceso se inicia con una presentación del candidato ante un organismo certificador. Una vez registrada la solicitud se aplica un pre-diagnóstico para determinar, por un lado, el estado de la competencia en relación a la unidad o a la calificación en la que se aspira a certificarse, y por otro lado, la probabilidad de éxito del candidato para obtener el certificado en esa competencia. Consideramos que los datos obtenidos en este tipo de certificaciones constituyen una plataforma para identificar las necesidades de

capacitación respecto a las competencias necesarias en el mercado laboral y esto ayuda a todo sistema educativo que pretenda alinear su formación a las necesidades del mercado de trabajo.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO I, (1994). ¿Cómo será la escuela del siglo XXI?, en ¿Para qué sirve la Escuela?. Tesis Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- ALBAJARI, V. & MAMES, S. (2005). La evaluación psicológica en selección de personal: Perfiles más frecuentes y técnicas más utilizadas. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- ALLES, M. (1998). Empleo. El proceso de selección. Editorial Macchi, Buenos Aires.
- ALLES, M. (2002). Gestión por competencias. El Diccionario, Ediciones Granica, Buenos Aires.
- ALLES, M. (2003). Elija al mejor. Cómo entrevistar por competencias. Segunda edición, revisada y ampliada, abril de 2003 y primera reimpresión noviembre de 2004. Primera Edición, junio de 1999, Ediciones Granica, Buenos Aires.
- ALLES, M. (2007). Selección por Competencias. Ediciones Granica, Buenos Aires.
- ANSORENA CAO, A. de (1996), 15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos. Sexta edición, Barcelona, Editorial Paidós. Primera edición, 1996, Ed. Paidós, Barcelona.
- ARTHUR, D. (1987). Selección efectiva de personal. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- AUSUBEL & COLS, (1991); Novack, (1988); Pozo, (1989 a y b), citados en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-01.htm>.
- BOYATZIS, R.E(1982), The competent manager: A model for effective performance. New York: Wiley
- BUNK, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA, Revista CEDEFOP N° 1.
- CARTON (1985) ; FILMUS (1994), citados en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-01.htm>.
- CEPAL-UNESCO. , OREALC-UNESCO., Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR, (1992)., citado en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-01.htm>
- CHOMSKY, N. (1999) Aspectos de la teoría de la sintaxis, Barcelona, Gedisa, Título original: Aspects of the Theory of Syntax, 1965.
- CHOMSKY, N. (1983). Reglas y representaciones, México, FCE. Título original: Rules and Representations, 1980.
- CRAVINO, L. (1997). cuaderno n° 24 de “conceptos y herramientas de management” de la revista Mercado, titulado “Administración del desempeño”, de septiembre de 1997
- CUBEIRO, J. (1998) Cómo sacarle jugo a la gestión por competencias, Training and Development Digest.
- DEAL, T. & KENNEDY, A. (1982) Las empresas como sistemas culturales,

- Buenos Aires, Ed. Sudamericana.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Madrid, editorial Santillana/Unesco.
- DOLAN, S.; VALLE CABRERA, R.; JACKSON, S. & SCHULER, R. (2007); La Gestión estratégica de los Recursos Humanos, Madrid, tercera edición por McGraw-Hill/Interamericana. pp. 318-319. Primera edición: "La gestión estratégica de los Recursos Humanos", Valle Cabrera, 1995, Madrid, Addison-Wesley Iberoamericana.
- DUCCI, M. (1997): El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia laboral, Cinterfor/OIT, Montevideo.
- DUSCHATZKY, S. (1993). Citado en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-01.htm>.
- EISNER, E. (2000), Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXX, n° 3, septiembre 2000, págs. 423-432, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2000
- FAURE, E. (1972). Aprender a Ser, UNESCO. Venezuela: Grupo Santillana de Ediciones.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990), Juntos pero no revueltos: Ensayos en torno a la reforma de la educación. Primera edición, Madrid, Visor Distribuciones.
- FLORES, J.G. (2007) La evaluación de competencias laborales. Educación XXI, 10, 2007, pp. 83-106. Facultad de Educación (UNED), Universidad de Sevilla.
- GIORDAN (1987), citado en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota01.htm>
- GOLEMAN, D. (1998) La inteligencia emocional en la empresa. Ediciones B Argentina, 1999. Buenos Aires. Título original: Working with Emotional Intelligence. Javier Vergara Editor, grupo zeta.
- HABERMAS, J., (1987). Teoría de la acción comunicativa. Dos tomos. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista, 1ª edición en español, 1987, Madrid, Taurus editores. Título original: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, 1ª edición, 1981, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- IRIGOIN, M & VARGAS, F (2002). Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. Boletín CINTERFOR n° 152
- JAQUES, E. (2000), La Organización Requerida. Buenos Aires, primera edición, ediciones Granica. Título Original: Requisite Organization (1989), Cason Hall, Arlington.
- LAZZATTI, S. (2000). Management del cambio y del desempeño. Buenos Aires, Ed. Macchi,
- LEVY-LEBOYER, C. (1997) Gestión de las Competencias, Barcelona, Edición Gestión 2000. Título original: La gestion des competentes. Les editions d organisation. París, 1992.
- McCLELLAND, D. (1968) LA SOCIEDAD AMBICIOSA: Factores psicológicos que inciden en el desarrollo económico. Editorial Guadarrama, Madrid. Título original de la primera edición (1961) The Achieving Society, Van Nostrand Company Inc, Nueva Jersey.

- McCLELLAND, D. & BURNHAM, D. (1976) "Power Is the Great Motivator".  
Harvard Business Review, marzo-abril, p. 100-110.
- McCLELLAND, D. & BOYATZIS, R (1982), "Leadership Motive Pattern and Long Term Success in Management", *Journal of Applied Psychology* 67, pp. 737-743.
- McCLELLAND, D. (1989). Human Motivation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McCLELLAND, D. (1973), Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1-14
- McCLELLAND, D. & DAILEY, C. (1972), Improving officer selection for the foreign service, Boston: McBer.
- McCLELLAND, D. (1976), Guide to behavioral event interviewing, Boston: McBer; McBer. (1981, 1992), Interview in for competence. Boston: McBer. Citado en Spencer, L. & Spencer, M. (1993), Competence at work. John Wiley & Sons, Inc, New York. p.118.
- MERTENS, L. (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento, modelos. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE ARGENTINA., (1994) citado en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-01.htm>.
- MINTZBERG, H (2003). Diseño de organizaciones eficientes, Buenos Aires. Segunda edición por El Ateneo.
- MORIANO, J., TOPA, G., VALERO, E. & LEVY, J-P. (2009). Identificación organizacional y conducta intraempresarial. Revista Anales de Psicología, Vol. 25, nº 2 (diciembre de 2009), 277-287. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España).
- PERVIN, L. (1998). La Ciencia de la Personalidad. Madrid: McGraw-Hill. Título Original: The science of personality. (1996, New York: John Wiley and Sons)
- ROBBINS, S. (2004). COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL. Décima edición por Pearson Education, México. Y COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL: conceptos, controversias y aplicaciones. Sexta Edición (1994) por Prentice Hall, México. Título original: ORGANIZATIONAL BEHAVIOR: Concepts, Controversies, and Applications (1991 by Prentice Hall Inc).
- ROBITAILLE, J. & DAIGLE, A. (1998) Informe de Estudios. Sectores Alimentario y Farmacéutico. La Habana.
- RODRIGUEZ, N. & REBELO, T. (2009). Tests de Muestras de Trabajo: Relación con el desempeño y la experiencia del puesto. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Vol. 25 nº 1, 2009, páginas 47-58. Colegio oficial de Psicólogos de Madrid.
- SCHEIN, E. (1982) Psicología de la Organización, tercera edición, Editorial Prentice Hall, Mexico. Traducido de la tercera edición en inglés: Organizational Psychology, by Prentice Hall, Inc. Primera Edición: 1965.
- SCHLEMENSON, A. (1990). La perspectiva ética en el análisis organizacional: un compromiso reflexivo con la acción. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- SCHON, (1983), citado en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-01.htm>.
- SCHULTZ, D. (1991). Psicología Industrial, tercera edición México, Editorial Interamericana (McGraw Hill).
- SPENCER, L. & SPENCER, S. (1993). Competence at work, models for superior performance. John Wiley & Sons, Inc. New York.

- SPENCER, Jr.; McCLELLAND, D. & SPENCER S. (1994) *Competency Assessment Methods. History and State of the Art*. Hay/Mc. Ver Research Press.
- TOBAR GARCIA, L. (2005). Encuentro Internacional de Formación por Competencias. Conferencia sobre: Las competencias: una visión Comportamental en las empresas. Universidad de Antioquia, Medellín, 8,9 y 10 de junio de 2005. <http://www.udenar.edu.co/viceacademia>.
- TORO, A, (1990). *Desempeño y productividad. Contribuciones de la Psicología Ocupacional*. Medellín, Cincel Ltda.
- VARGAS, F. (2001). *Sistemas educativos basados en competencias como estrategia para la formación continua de los trabajadores*. CINTERFOR OIT, La Habana.
- VOSSIO (2002) [http://pedagogiaprofesional.ldoneos.com/index.php/Acerca\\_de\\_los\\_conceptos\\_competencia\\_y\\_competencia\\_laboral](http://pedagogiaprofesional.ldoneos.com/index.php/Acerca_de_los_conceptos_competencia_y_competencia_laboral)
- VROOM, V. (1964) *Work and Motivation*, New York: John Wiley & Sons.
- WOODRUFFE, C. (1993) *What is meant by a Competency? Leadership and Organization Development Journal*. Vol 14 (1) pp. 29-36.
- Flores, J.G. (2007) *La evaluación de competencias laborales*. Educación XXI, 10, 2007, pp. 83-106. Facultad de Educación (UNED), Universidad de Sevilla.