

DEL ANÁLISIS DE PUESTOS AL ANÁLISIS DE COMPETENCIAS



Amparo Osca

OBJETIVOS

INTRODUCCIÓN

CONTEXTO EN EL QUE SURGE EL CONCEPTO

DEL ANÁLISIS DE PUESTOS A LA IDENTIFICACIÓN DE
COMPETENCIAS

INVESTIGACIÓN SOBRE *INTELIGENCIAS MÚLTIPLES*

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

Otros conceptos asociados

¿CÓMO SE IDENTIFICAN LOS PERFILES DE COMPETENCIAS?

MODELOS DE COMPETENCIAS

¿CUÁL ES EL FUTURO DE LOS MODELOS DE COMPETENCIAS?

BIBLIOGRAFÍA

OBJETIVOS

- Analizar el contexto y las diferentes líneas de investigación que dan origen al concepto de *competencia* con el objeto de abordarlo en toda su complejidad y amplitud.
- Revisar diferentes definiciones de competencia formuladas desde distintos ámbitos teóricos y de otros conceptos relacionados (*metacompetencias, competencias de empresa, etc.*), así como su papel en el marco de la gestión de los Recursos Humanos.
- Presentar algunos modelos de competencias para diferentes profesiones o puestos de trabajo (p.ej. competencias directivas, competencias del formador, etc.).
- Reflexionar sobre la potencialidad del concepto de competencia para la mejora del rendimiento en las organizaciones.
- Proponer diferentes metodologías para formular e identificar competencias.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el concepto de competencia ha adquirido una gran popularidad y se han propuesto multitud de definiciones y modelos, probablemente tantos como autores o empresas que lo han utilizado. Esta popularidad ha llevado a que se publiquen cientos de libros y artículos y a que proliferen las jornadas y conferencias sobre este tema.

En los años 90 Adams (1996) contabiliza 286 modelos de competencia gerencial propuestos por unos 100 autores (citado en Asís, 1999). Sin embargo, un análisis del número de publicaciones recientes a partir de un estudio de las bases de datos más relevantes sobre el tema, nos permite decir que, en estos momentos, el *boom* de las competencias ha pasado (Osca, 2001).

Esto creemos, nos permitirá analizar con una cierta distancia qué han significado y hacerlo desde una postura más relajada y constructiva. En la actualidad el hueco dejado por las competencias lo han ocupado otros conceptos, por ejemplo, es el de *aprendizaje organizacional*, imbricado en lo que se conoce como *gestión del conocimiento*, en sentido amplio. No obstante, las principales aportaciones de las competencias se han incorporado, en mayor o menor medida a las nuevas propuestas.

El término *competencia* se hizo popular a partir del trabajo de Prahalad y Hamel (1990) sobre el «núcleo de competencias», aunque el primer autor que habló del tema fue McClelland quien en 1973 señala que, para predecir el éxito profesional más que evaluar la inteligencia había que evaluar las competencias. Como una primera aproximación al tema decir que para McClelland una competencia es «una característica personal que puede evaluarse y que permite diferenciar a aquellos empleados que tienen un rendimiento superior de aquellos que tienen un rendimiento promedio». Aunque este trabajo fue contestado por sus deficiencias lo cierto es que el concepto se incorporó y en estos momentos está plenamente aceptado. Pero conviene hacer un poco de historia para analizar el concepto en toda su amplitud y complejidad.

CONTEXTO EN EL QUE SURGE EL CONCEPTO

Más allá de las modas y de la necesidad que existe en el ámbito de los Recursos Humanos de lanzar nuevos productos a un mercado ávido de ideas, el concepto de competencia surge y se consolida porque hay un contexto favorable que percibe sus potencialidades y lo integra sin demasiados problemas. En este sentido, dos fuerzas confluyen en los años 90 para explicar el éxito de las competencias: por un lado las presiones económicas que reciben las empresas por mejorar su rentabilidad y, por otro, los resultados de la investigación.

Generalmente se alude a que es la situación socio-económica de enorme competitividad (*contextos hipercompetitivos*, D Aveni, 1994; *hiper-turbulentos*, Meyer, Goes y Brooks, 1993; *de alta velocidad*, Eisenhardt, 1989) la que obliga a las empresas a revisar sus formas de gestión con el objetivo de rentabilizar todos sus activos, tanto los tangibles como los intangibles. En esta situación, la gestión de las competencias se percibe como una ventaja para mejorar su rendimiento al identificar aspectos clave del comportamiento de los empleados.

Pero además, el concepto de competencia es el resultado de años de investigación desde distintos ámbitos teóricos acerca de las diferencias individuales y de su influencia sobre el rendimiento. Shippmann, Ash, Carr, Hesketh, Pearlman, Battista, Eyde, Kehoe y Prien (2000) han señalado cuatro ámbitos como precursores de la aparición del concepto: 1) la investigación sobre el liderazgo y los *centros de evaluación*, 2) el estudio de las diferencias individuales desde la Psicología Educativa, centrado fundamentalmente en la *inteligencia*, 3) los estudios sobre *análisis de puestos* y, 4) el trabajo de Prahalad y Hamel (1990) sobre el *núcleo de competencias*. Vamos a analizar con mayor detenimiento cada uno de estos ámbitos.

- 1) La investigación sobre liderazgo y los resultados de los centros de evaluación (procedimientos desarrollados para identificar y evaluar competencias, generalmente directivas, para programas de promoción, selección, desarrollo de carrera, etc.) prolifera en los años 90 dado que existe un cierto descontento con los sistemas de evaluación del personal, entre otras razones por la escasa consistencia en las evaluaciones y de acuerdo entre los evaluadores. Tanto la investigación sobre liderazgo como sobre los centros de evaluación se dirige fundamentalmente al estudio de las diferencias en personalidad y, posteriormente, al análisis de los puestos de supervisión y dirección, como base para el desarrollo de las pruebas a realizar en estos centros. En ambos casos, se enfatiza la importancia de los aspectos conductuales, frente a otros constructos menos observables, con el objetivo de mejorar las predicciones de éxito.
- 2) En la historia de la Psicología se han identificado dos aproximaciones para explicar la conducta humana: la aproximación diferencial y la conductual/educativa. La aproximación diferencial se centra en las *habilidades innatas* de los individuos y, aunque en un primer momento su objetivo es evaluar en la inteligencia, posteriormente se extiende a otros dominios como la motivación, la personalidad, los valores y, más recientemente las emociones, dada su importancia en el ámbito de las organizaciones.

Desde el ámbito conductual-educativo mucho más constructivo, dada la importancia que otorga a los procesos de aprendizaje, la atención se dirige a elaborar taxonomías de objetivos educativos y en desarrollar estrategias para mejorar el rendimiento y las competencias de los alumnos. El concepto se utiliza también en Orientación Vocacional para definir áreas de conocimiento, aptitu-

des y habilidades asociadas a diferentes profesiones o carreras (competencias para las matemáticas, para las carreras técnicas, etc.).

- 4) Pero el antecedente más claro es el trabajo de Prahalad y Hamel (1990), que ha tenido una gran influencia en el ámbito de los Recursos Humanos y que propone el concepto de *núcleo de competencias* para referirse no tanto, a los atributos individuales, como a los componentes de la estrategia competitiva de la organización.

A la investigación surgida del análisis de puestos y de las inteligencias múltiples vamos a dedicarle apartados especiales por su importancia para el desarrollo de los modelos de competencias. La similitud entre el análisis de puestos y los modelos de competencias nos lleva a analizar con más detalle este punto. En la misma línea, la influencia que los estudios sobre inteligencias múltiples, ha ejercido en el ámbito de las competencias creemos que justifica un tratamiento especial.

Antes de finalizar señalar que, en nuestro contexto, Asís (1999) señala que hay dos planteamientos o líneas de interés en la forma de entender las competencias, lo que ha condicionado de forma importante la situación actual del tema. La que ha resultado más productiva es la línea de investigación centrada en las competencias propias de los directivos o empleados de los niveles superiores de la organización y que considera los conocimientos y la inteligencia como principales predictores del rendimiento en el contexto laboral. Desde esta perspectiva se ha enfatizado la importancia del componente conductual de la competencia y la relevancia de los comportamientos que llevan a un desempeño eficaz.

El segundo planteamiento, mucho menos desarrollado a pesar de su enorme interés, es el que surge como respuesta a la crisis de los sistemas formativos, en general, y a la crisis de la formación profesional, en particular. Tuxworth (1995) sitúa los antecedentes de este planteamiento, en el movimiento de formación del profesorado basado en competencias que tuvo su origen en USA en los años 70 y que se consolida en el Reino Unido en la década de los 80.

Para Asís, ambas aproximaciones coexisten en la actualidad, sin embargo, los recursos dedicados a la investigación sobre competencias directivas han sido cuantiosos, sin embargo y según él, queda mucho por hacer todavía en el ámbito de las competencias y cualificaciones profesionales del resto de la población activa. En este sentido es importante señalar que en nuestro país el *Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales* dependiente del Ministerio de Educación y cuyo objetivo es compensar esta situación.

DEL ANÁLISIS DE PUESTOS A LA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Según Arvey (1991) el análisis de puestos de tiene como objetivo describir las tareas de los puestos de trabajo, independientemente de las personas que los llevan a cabo. Existen diferentes métodos para analizar puestos: revisar documentación existente en la empresa, realizar entrevistas a empleados y supervisores, observar a los empleados cuando realizan su trabajo, etc. Pero los cuestionarios se han introducido constituyendo una de las principales estrategias para recopilar información. A partir de la información recogida por alguno de estos métodos, o por varios, el trabajo consiste en inferir los KAS (Conocimientos, Aptitudes o Destrezas) o KASO (Conocimientos, Aptitudes, Destrezas y Otras) requeridos para un rendimiento efectivo en el puesto.

Recientemente, Anastasi y Urbina (1997) definen el análisis de puestos como un conjunto de procedimientos diseñados para identificar y describir aquellos aspectos del rendimiento de un empleado que diferencian a los empleados más eficientes. Esta definición es similar a la que por ejemplo, utiliza McClelland para definir el concepto de competencia.

Por tanto, a pesar la similitud se puede resumir diciendo que el objetivo del análisis de puestos es identificar las tareas y funciones a realizar por empleados, para que sirvan de base para diferentes programas (de selección, evaluación del personal, formación, etc.). Como se puede inferir se parte de una concepción de la organización tradicional y los aspectos clave son la estabilidad, la homogeneidad y la búsqueda del *mejor empleado* para cada puesto.

Desde los modelos de competencias, la perspectiva es más ambiciosa. Dada la dependencia que tienen las empresas de atender las necesidades cambiantes de los clientes (recordemos como ejemplo, la forma de producción denominada *just production*), es difícil precisar las tareas que van a realizar los empleados a medio y largo plazo, de ahí la importancia que dan a aspectos como la innovación, la diversidad y la adaptación a los cambios que están por venir.

Sin embargo, se ha cuestionado la necesidad de los modelos de competencias, por su similitud con los modelos de análisis de puestos (Pearlman, 1997). A nivel metodológico tienen muchos aspectos en común, aunque generalmente las competencias incluyen más atributos que los tradicionales KAS y son mucho más predictivas (*¿hacia dónde vamos?*) que descriptivas (*¿qué estamos haciendo?*), pero en definitiva, los procedimientos utilizados para identificar competencias son similares a los que se utilizan en el análisis de puestos.

Sanchez y Levine (2001) señalan que la principal diferencia entre ambos planteamientos radica en que los modelos de competencias incluyen la evaluación de la misión, valores y estrategia de la organización e incorporan algunos requerimientos individuales, por tanto la metodología a emplear debe ser más completa y de carácter tanto cualitativo como cuantitativo.

Para otros expertos los procesos son diferentes ya que el análisis de puestos está más centrado en la evaluación el puesto y las competencias se centran en el empleado, es decir, el primero se ocupa fundamentalmente de las tareas a realizar y el segundo de qué tipo de persona va a poder realizar esas tareas.

Schippman y col. (2000) en una investigación subvencionada por la SIOP (Society for Industrial and Organizational Psychology) identifican diez dimensiones en las que se pueden diferenciar el análisis de puestos y los modelos de competencias:

1. La metodología de investigación.
2. El tipo de variable que pretenden describir (actividades, competencias, etc.).
3. El procedimiento para recabar información (manuales, entrevistas, etc.).
4. La complejidad de la descripción (¿es un listado de características o una descripción minuciosa con niveles claramente especificados?).
5. En qué medida están los resultados relacionados con las metas organizacionales.
6. Existen mecanismos de revisión de los resultados, llevados a cabo bien por expertos, bien por otras personas de la organización.
7. Se propone una ordenación de las categorías en función de algún aspecto relevante (importancia para el éxito en el puesto, dificultad de aprender, etc.).
8. Se evalúa la fiabilidad del modelo y la consistencia de los resultados.
9. Existen criterios lógicos para excluir o incluir algunos ítems o categorías.
10. Se aporta documentación adicional para la investigación del método utilizado, los resultados obtenidos, etc.

Siguiendo estas diez dimensiones entrevistan a 37 expertos de diferentes procedencias para que comparen el análisis de puestos y los modelos de competencias (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Medias y desviaciones típicas de las diez diferencias identificadas por Shippmann y col. (2000) entre el análisis de puestos y de los modelos de competencias.

Variab les	Análisis de Puestos Media (DT)	Modelos de Competencias Media (DT)
1. Método de investigación	3.73 (.90)	2.00 (.89)
2. Tipo de descriptor	3.82 (.87)	1.73 (1.10)
3. Procedimientos y técnicas	4.09 (.54)	2.64 (1.21)
4. Especificación de los descriptores	4.00 (.63)	2.09 (.54)
5. Relación con los objetivos org.	2.27 (.65)	4.45 (.52)
6. Revisión del contenido	3.70 (.82)	2.90 (.99)
7. Ordenación de los descriptores	3.55 (.82)	2.27 (.79)
8. Evaluación fiabilidad	3.55 (.93)	1.73 (.90)
9. Eliminación de criterios	4.10 (.74)	2.40 (.97)
10. Documentación	4.64 (.50)	3.36 (1.36)

La escala de respuesta oscila entre 1 (Poco rigor) y 5 (Mucho rigor)

Como se puede comprobar en la Tabla 1.1, en todas las dimensiones analizadas excepto en una, la «*relación con las metas y objetivos organizacionales*», el análisis de puestos supera a los modelos de competencias, aunque las mayores diferencias se dan en las dimensiones relativas al *tipo de descriptor* y a la *evaluación de la fiabilidad del modelo* mucho mayores en el caso del análisis de puestos.

Pero estos autores identifican otra serie de variables a partir de las cuales establecer nuevas diferencias y son las siguientes:

1. En qué grado identifican y describen lo que es similar entre puestos, áreas funcionales o niveles de una organización.
2. Si proponen y documentan conocimientos funcionales y técnicos asociados a los puestos.
3. Si señalan áreas de contenido que están relacionadas con la mejora del ajuste organizacional a largo plazo o con ajuste al puesto a corto plazo.
4. Si incluyen variables de personalidad y valores.
5. Si los descriptores y categorías están descritos con un lenguaje comprensible por los clientes.

6. Si se utiliza para acciones formativas y de desarrollo.
7. Si se usa para selección, evaluación del rendimiento y otras decisiones organizacionales.

Los resultados de estas otras dimensiones se presentan en la Tabla 1.2. En contra de la evaluación anterior, en este caso los modelos de competencias obtienen puntuaciones más elevadas que el análisis de puestos en cinco de las siete dimensiones establecidas poniendo de manifiesto su potencialidad.

Tabla 1.2. Medias y desviaciones típicas del resto de dimensiones identificadas por Shippmann y col. (2000) entre el análisis de puestos y de los modelos de competencias.

Variables	Análisis de Puestos Media (DT)	Modelos de Competencias Media (DT)
1. Núcleo de competencias	2.45 (1.13)	4.00 (.89)
2. Conocimientos técnicos	4.55 (.52)	2.00 (1.00)
3. Ajuste al puesto	2.55 (1.13)	3.82 (1.08)
4. Orientación personalidad y valores	2.45 (1.44)	3.91 (1.14)
5. Validez de contenido	3.18 (1.17)	4.64 (.50)
6. Aplicaciones formación	3.55 (1.04)	4.55 (.52)
7. Aplicaciones selección	4.36 (1.12)	3.09 (1.04)

La escala de respuesta oscila entre 1 (Poco rigor) y 5 (Mucho rigor)

De lo revisado hasta aquí, se puede concluir que, a pesar del interés de los modelos de competencias, no hay que desdeñar la ventajas del tradicional análisis de puestos (su rigurosidad, control de variables, etc.), aunque habría que aumentar su referencia a los objetivos y metas organizacionales, uno de los aspectos clave de los actuales modelos de competencias.

Es posible que algunas de las limitaciones de los modelos de competencias se deban a su novedad, por lo que será interesante analizarlas de nuevo dentro de un tiempo. Es de esperar que entonces muchas de las diferencias se hayan disipado.

En esta línea, algunos autores hablan de *análisis estratégico de puestos* con la idea de incluir los pronósticos acerca de los cambios en los puestos, los nuevos contextos y metas estratégicas, las nuevas demandas de los clientes, etc. (Schneider y Konz, 1989) en el concepto de análisis de puestos. En líneas generales, el análisis estratégico de puestos incluye una comparación entre la descripción presente y la futura en re-

lación a qué requerimientos pueden cambiar. Un riesgo es que el análisis de puestos e incluso los modelos de competencias puedan convertirse en un «cajón de sastre», es decir en una mera especulación sobre lo que puede ocurrir en el futuro.

INVESTIGACIÓN SOBRE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La investigación sobre la inteligencia como predictor del rendimiento en el mundo del trabajo ha generado en los últimos años resultados interesantes y que ponen en cuestión algunas ideas tradicionales.

El meta-análisis realizado por Hunter y Hunter (1984) da un valor promedio al peso de la inteligencia en la predicción del rendimiento de 0.54 (con una muestra de 32124 personas), frente a otros predictores como los resultados académicos o el nivel educativo que no pasan de 0.10. Esta es la razón por la que se ha utilizado tradicionalmente en selección, evaluación de personal, etc.

Sin embargo, el problema que se plantea en la actualidad es que las medidas al uso para la evaluación de la inteligencia (de habilidades verbales, de razonamiento abstracto y figurativo, de vocabulario y memoria) son insuficientes para evaluar las competencias necesarias para el rendimiento en las tareas que demandan las organizaciones en la actualidad (atención al cliente interno y externo, trabajo en equipo, etc.), de ahí la necesidad de incluir otros factores, como los de carácter emocional (para una revisión, Rodríguez y Osca, 2004). Por lo que se ha propuesto considerar otros aspectos como la *inteligencia interpersonal* (Gardner, 1999), la *inteligencia emocional* (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y la *inteligencia práctica y creativa* (Sternberg, 1985, 1997, 1999).

Muchos investigadores coinciden en que hay más comportamiento inteligente que lo que miden las tradicionales pruebas de inteligencia tradicionales (p. ej. Sternberg y Kaufman, 1998).

Es Gardner (1983) quien propone el concepto de inteligencias múltiples para referirse a un concepto dinámico que implica múltiples competencias y además señala que las competencias cognitivas pueden evaluarse mejor en contextos naturales.

Hay dos tipos de inteligencia especialmente relacionadas con los modelos de competencias: la inteligencia práctica y la inteligencia emocional.

La *inteligencia práctica* se define como la habilidad de los individuos para encontrar un ajuste óptimo entre sus capacidades y las demandas que se le formulan desde su entorno, a través de la adaptación, el cambio o la selección de otros entornos, siguiendo metas personalmente valiosas (Sternberg, 1985, 1997).

Mucho de lo que sabemos lo hemos aprendido no a través de sistemas de aprendizaje formal sino a través de la experiencia personal, y se conceptualiza como *conocimiento tácito*, en la medida que no es fácilmente expresado o establecido puesto

que los individuos lo adquieren a través de su experiencia vital. Este concepto surge en el ámbito de la Filosofía de la Ciencia (Polanyi, 1966) y la Psicología y la Conducta Organizacional (Schön, 1983) y se utiliza para nombrar el conocimiento que se adquiere en la vida diaria y es implícito y no articulado. En el mundo de la empresa equivaldría a conceptos como *aprender haciendo, instinto o intuición profesional*.

Sternberg y sus colegas definen el conocimiento tácito de acuerdo a tres aspectos: cómo se adquiere, su representación y sus condiciones. Primero, se adquiere personalmente y sin demasiado apoyo de otras personas o medios. Segundo, es de naturaleza procedimental, es decir se refiere a cómo actuar, ahora bien siguiendo la distinción de Anderson (1983) entre conocimiento procedimental y declarativo, no todo conocimiento procedimental es conocimiento tácito. Tercero, el conocimiento tácito está contextualizado, porque es efectivo dependiendo de la situación.

Las correlaciones entre conocimiento tácito y rendimiento tienden a ser moderadas, aunque oscilan entre 0.20 y 0.40, lo que sugiere que el conocimiento tácito tiene que ver con la experiencia en el puesto, pero va más allá (Wagner, Sujan, Sujan, Rashote y Sternberg, 1999). No obstante, hace falta investigación adicional sobre este tema para aclarar su contribución al rendimiento.

Respecto a la *inteligencia emocional*, popularizada por Goleman, hay que decir de nuevo que es McClelland (1973), el primer autor que reconoce la importancia de los factores emocionales en la explicación del rendimiento. Posteriormente Gardner (1983) propone un modelo de *inteligencia múltiple* en el que distingue siete tipos de inteligencias: *verbal* (capacidad para comunicarse con los demás), *lógico-matemática* (capacidad para calcular siguiendo pautas sistemáticas), *espacial* (capacidad para pensar en imágenes y visualizar resultados futuros), *cinestésica* (capacidad de usar la destreza física en distintas situaciones), *musical* (capacidad de componer, crear música) e *interpersonal* (capacidad de comprender a los demás, qué los motiva, cómo actúan, y cómo relacionarse o cooperar activamente con ellos). Mientras que la *inteligencia intrapersonal* es la capacidad de formarse una idea rigurosa de sí mismo, tanto la *inter* como la *intra-personal* son la base del concepto de inteligencia emocional propuesto por Goleman.

En concreto, Goleman (1999) define la inteligencia emocional como «*capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarlos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y nosotros mismos*» (pág 430).

El propio Goleman señala como antecedentes de su teoría las aportaciones de Barn-On (1992) quien identifica quince dimensiones que se agruparían en torno a cinco componentes muy similares a los propuestos por el mismo: *capacidades intrapersonales*, ser consciente de uno mismo y comprender las emociones propias, y ser capaz de afirmar nuestras ideas y sentimientos, *interpersonales*, ser consciente y com-

prender los sentimientos de los demás, preocuparse por la gente en general, *de adaptación*, habilidad para corroborar los sentimientos propios, ponderar la situación, adaptar los pensamientos y resolver problemas, *de manejo de estrés*, capacidad de afrontar el estrés y de controlar las situaciones con una fuerte carga emocional, y *factores motivacionales* y ligados al estado de ánimo, optimismo, capacidad de disfrutar de uno mismo y de los demás y sentir y expresar alegría.

Goleman construye su propia teoría de la inteligencia que gira en torno a cinco habilidades emocionales y sociales básicas:

Conciencia de uno mismo. Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en la evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación de confianza en nosotros mismos.

Autorregulación. Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estamos llevando a cabo y no interfieran con ella, ser conscientes de demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos, ser capaces de recuperarnos del estrés emocional.

Motivación. Utilizar las preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y frustraciones que se presenten.

Empatía. Darse cuenta de lo que están sintiendo los demás, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas.

Habilidades sociales. Manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales, interactuar fluidamente, utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas, cooperar y trabajar en equipo.

Las competencias emocionales, según Goleman se pueden agrupar en dos categorías: competencias personales y sociales. Otras competencias técnicas concretas: capacidad de escuchar y comunicarse verbalmente, adaptabilidad y capacidad de respuesta creativa, capacidad de control sobre sí mismo, confianza y motivación, eficacia grupal e interpersonal, cooperación, habilidad en la negociación o liderazgo.

Estas habilidades son las que justifican que personas con un bajo cociente intelectual alcancen metas profesionales más altas que otras con una puntuación más evaluada. Esto se interpreta como que hay dos niveles, uno externo que incluye el cumplimiento de tareas como la planificación, organización, control, toma de decisiones, administración del tiempo, evaluación del rendimiento, etc. y otro interno, que hace referencia a la capacidad individual para gestionar nuestro mundo.

Pero la mayor parte de los autores, siguiendo a Salovey y Mayer (1990) identifican cuatro dimensiones que se suceden en el tiempo y que se recogen en la mayor parte de los cuestionarios sobre inteligencia emocional: 1º la percepción de las emociones,

2º su integración y asimilación, 3º el reconocimiento de la emoción y, 4º el manejo de la emoción.

Pero también aquí queda mucho trabajo para validar las dimensiones encontradas. Sternberg (1997) encuentra correlaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento de 0.4-0.6 y propone una inteligencia exitosa que sería la que tendrían aquellas personas que compaginen aspectos analíticos y prácticos, que sean capaces de ver sus puntos fuertes y débiles y que aprovechen las oportunidades que se les ofrecen.

En un meta-análisis reciente realizado por Van Rooy y Viswesvaran (2004), respecto a la investigación sobre inteligencia emocional (ver Tabla 1.3) ofrece resultados interesantes que pueden arrojar luz sobre el tema. En concreto, estos autores analizan la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento, teniendo en cuenta cuatro variables que pueden actuar como moderadoras: cómo se evalúa el rendimiento, qué instrumentos se utilizan para medir la inteligencia emocional, el peso de sus diferentes dimensiones y el formato de respuesta de los cuestionarios. Según los resultados de este meta-análisis, la inteligencia emocional se puede considerar un predictor válido del rendimiento (con una validez de 0.23) y, aunque no tan elevado como se esperaba, sí superior a otros, como por ejemplo el de las *referencias* de gran uso en selección. Otro dato interesante es que este resultado coincide en los diferentes contextos en los que se ha estudiado, a excepción de los obtenidos en el ámbito académico, en el que se encuentran los peores índices (una validez de 0.10).

Tabla 1.3. Meta-análisis sobre la validez de la inteligencia emocional según el ámbito en el que se ha analizado.

Meta-análisis	Nº de estudios	Tamaño muestra	Correlación Media	Desviación Media	Validez
Ámbito laboral	19	2652	.22	.15	.24
Ámbito académico	11	1370	.09	.09	.10
Otros	34	6327	.22	.10	.24
Muestra total	59	9522	.20	.12	.23

Por otra parte sus datos muestran una elevada correlación entre la inteligencia emocional y las medidas de personalidad. En concreto, en tres de los cinco factores del Big Five, las correlaciones son superiores a .31, y aunque el Big Five no aumenta el poder predictivo de la inteligencia emocional, al contrario parece que sí, aunque hace falta más investigación al respecto. La relación entre inteligencia emocional y la capacidad cognitiva general es más fuerte cuando se utiliza para su evaluación el cuestionario MEIS (Multifactorial Emotional Intelligence Scale, Mayer y col., 2001). Pero, coincidiendo

do con la bibliografía, la capacidad cognitiva es un predictor significativo del rendimiento, y más potente de que lo es la inteligencia emocional, reduciendo las expectativas de sus defensores. No obstante, y a pesar de estos resultados un tanto desalentadores, como señalan Van Roy y Viswesvaran (2004), en momentos como los actuales de downsizing y reestructuraciones organizacionales, trabajo en equipo y gran heterogeneidad entre los trabajadores, las emociones son aspectos críticos para el éxito organizacional, por lo que las organizaciones deberían potenciar el desarrollo de este recurso, entre sus empleados.

Antes de finalizar aludir a dos constructos que en la actualidad están generando gran cantidad de investigación: el estilo cognitivo y la intuición (Hodgkinson y Sparrow, 2002).

Stenberg (1988) señala que más importante que cuánta inteligencia tiene una persona, lo que equivaldría al concepto de CI (*Cociente Intelectual*), es cómo se maneja a la hora de recabar información, analizarla, priorizarla, etc. y eso se corresponde con el concepto de *estilo cognitivo*.

Uno de los aspectos claves identificado en la investigación sobre estilo cognitivo es la importancia de la intuición como opuesta al análisis, sobre todo por su relevancia en situaciones que demandan respuestas novedosas, rápidas y apropiadas a la situación.

Desde esta perspectiva se han identificado las situaciones en las que la intuición es un factor clave para el éxito de la organización:

- Cuando la información presentada requiere una interpretación.
- Las claves son múltiples y aparecen en paralelo más que en una secuencia lineal.
- Muchas de las claves son redundantes o irrelevantes.

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

Respecto a la definición de competencia, su enorme éxito y su abordaje desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinas (la Sociología de la Educación, la Economía, la Gestión de Recursos Humanos, etc.), ha complicado la situación y ha hecho que proliferen las definiciones, lo que hace difícil sintetizar las distintas propuestas. Esto puede ser origen de desconcierto, de falta de integración y de problemas de definición como veremos.

Algunas de las definiciones más citadas en la bibliografía acerca del significado del término competencia aparecen en el Cuadro 1.1:

Cuadro 1.1. Definiciones de competencia.

«Ciertas características o habilidades de la persona que le capacitan para desarrollar acciones específicas adecuadas que a su vez le conducen a un rendimiento efectivo en el trabajo» (Boyatzis, 1982).

«Conjunto de comportamientos que hay que adoptar para llevar a cabo las tareas y misiones de un puesto con competencia» (Woodruffe, 1993).

«Conjunto de conocimientos, aptitudes, habilidades, motivación, creencias, valores e intereses que hacen a una persona eficaz» (Fleishman, Wetrogen, Uhlman y Marsall-Mies, 1995).

«Combinación de motivos, rasgos, autoconceptos, actitudes o valores, conocimientos o habilidades cognitivo-conductuales, esto es, cualquier característica individual que puede ser medida de forma fiable y que puede ser un indicador para diferenciar el rendimiento superior del promedio» (Spencer, McClelland y Spencer, 1994).

«Repertorios conductuales que algunas personas pueden realizar de forma más eficaz que otras» (Sparrow, 1997).

Se puede finalizar este listado de definiciones con la propuesta de uno de los autores clave en este ámbito Le Boterf para quien una persona competente es aquella que «*sabe actuar de forma pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand recursos personales (conocimientos, cualidades, recursos emocionales, etc.) y no personales (redes, bancos de datos, grupos, etc.). saber actuar en un contexto particular con un objetivo*» (2000). Esta definición enfatiza, frente a los conocimientos teóricos el saber actuar en un contexto particular y con un objetivo, y define las competencias en términos conductuales (ver Cuadro 1.2).

Cuadro 1.2. Del saber hacer al saber actuar (tomado de Le Boterf, 2000).

Saber escoger
Saber adoptar iniciativas
Saber arbitrar
Saber asumir riesgos
Saber reaccionar ante imprevistos
Saber contrastar
Saber asumir responsabilidades
Saber innovar

No obstante, Le Boterf también reconoce y propone una taxonomía de recursos personales (ver Cuadro 1.3) en la que incluye diferentes tipos de conocimientos: generales, específicos, operativos, cognitivos, de relación, etc.

Cuadro 1.3. Recursos Personales (tomado de Le Boterf, 2000)

Conocimientos generales (conceptos, conocimientos teóricos, etc.)
Conocimientos específicos del ámbito profesional (códigos, etc.)
Conocimientos de procedimientos (cómo hay que actuar, etc.)
Conocimientos fruto de la experiencia (conocimiento tácito, manera de hacer, etc.)
Saber «hacer de relación» (capacidad de escuchar, negociar, etc.)
Saber «hacer cognitivo» (operaciones intelectuales necesarias para la resolución de problemas, etc.)
Actitudes y cualidades (personalidad, etc.)
Recursos fisiológicos (sirven para gestionar y administrar la energía necesaria...)
Recursos emocionales (guían las intuiciones...)

Un ejemplo de competencia con el listado de conductas significativas y no significativas, nos lo ofrece Uríen (2000) (ver cuadro 1.4). Este ejemplo pone de manifiesto la complejidad de elaborar listados de competencias con sus referentes conductuales.

Cuadro 1.4. Competencia «Visión de negocio» (tomado de Uríen, 2000).

<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Disponer de una mentalidad empresarial basada en una visión a largo plazo. Entender la relación entre las distintas áreas de la organización y su relación con el entorno, así como la repercusión de sus decisiones en otras áreas de la organización y en el entorno.</p>	<p>cómo se relacionan/integran con los objetivos de nivel superior y con el modelo de gestión del negocio.</p>
<p>CONDUCTAS SIGNIFICATIVAS:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Tener una visión global del negocio, ver más allá del corto plazo y disponer de un planteamiento de futuro.2. Conocer el entorno actual, tener una percepción clara del mercado: sus características, la situación de la competencia, etc.3. Conocer e interesarse por la evolución de esos entornos: cómo evolucionan las demandas, el tipo de población a la que va dirigido nuestro producto, etc.4. Buscar sistemáticamente información sobre el funcionamiento y evolución de otros negocios similares.5. Buscar, solicitar, transmitir información que sirve para entender los objetivos y	<ol style="list-style-type: none">6. Actuar teniendo en cuenta a integración de esfuerzos para lograr las metas globales.7. Promover una actitud de colaboración con otras áreas y departamentos en la consecución de los objetivos comunes. Facilitar el trabajo de los clientes internos y externos. Orientación de servicio hacia otras áreas de la organización.
	<p>EN CONTRAPOSICIÓN A:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Centrarse exclusivamente en el contenido del puesto sin tener en cuenta «por dónde van las cosas».2. Limitarse a una estricta percepción de lo que se hace en el propio departamento3. Aceptar los objetivos por imposición. Definir objetivos que no afectan a las metas organizacionales.4. Buscar el «éxito individual» frente al «óptimo global».

Otra de las ventajas del trabajo de Le Boterf es que avanza en un aspecto clave para la validación de los modelos de competencias que es en su gradación. No todas las competencias son igualmente importantes para todos los puestos de ahí la necesidad de diferenciar niveles. También desde una perspectiva aplicada es necesaria la gradación, por ejemplo, para determinar la evolución de un programa de formación. En el Cuadro 1.5 se recogen algunos ejemplos propuestos por este autor.

Cuadro 1.5. Gradación de las competencias (tomado de Le Boterf, 2000).

Ejemplo 1:

4. Sabe innovar
3. Sabe hacerlo de forma autónoma
2. Lo sabe hacer con ayuda
1. No sabe hacerlo

Ejemplo 2:

4. Transfiere
3. La realiza de forma autónoma
2. Colabora
1. No sabe

Ejemplo 3:

4. Aptitud para evolucionar, innovar
3. Aptitud para transmitirla
2. Práctica habitual
1. Conocimiento teórico

Uríen (2001) nos propone también un ejemplo de gradación de competencias de gran complejidad y precisión.

Cuadro 1.6. Competencia: responsabilidad sobre el negocio.

Definición:

Organizar la actividad de la oficina en relación a los recursos que dispone. Analizar los resultados a corto, medio y largo plazo para establecer los planes de acción necesarios para alcanzar los objetivos fijados, aplicando mecanismos de supervisión, control y mejora de él mismo y de sus colaboradores.

Nivel 1:

- Tener una comprensión general del negocio y de los requisitos del puesto.
- Definir los objetivos personales y del equipo en términos observables, cuantificables y motivadores para la entrevista de evaluación.

- Marcar las directrices para lograr los objetivos propuestos
- Elaborar el plan de Gestión

Nivel 2:

- Distribuir el trabajo entre su equipo negocio de manera racional y justa ofreciendo posibilidades de ejecución a los miembros del equipo
- Llevar a cabo el control y seguimiento de los resultados de manera sistemática
- Aplicar las medidas correctoras oportunas para la consecución de los objetivos

Nivel 3:

- Establecer estrategias (medio-largo plazo) contando con el personal y consensuando con el director los resultados de las cuentas.
- Informar de las estrategias que se han fijado y de los planes de acción derivados de los mismos.
- Realizar planes de acción en relación a las estrategias fijadas para su puesta en práctica

Para terminar este punto señalar que todas las definiciones propuestas del concepto de competencia, y otras que hemos revisado, incluyen dos aspectos clave:

1. que son características personales medibles y,
2. que deben contribuir al rendimiento organizacional. Una característica personal no es una competencia hasta que no se demuestra su relación con el rendimiento, o con un funcionamiento exitoso en un determinado contexto.

A su vez la principal diferencia entre las distintas propuestas radica en qué características o aspectos (conductas, habilidades, recursos, etc.) incluyen como fundamentales para explicar el éxito profesional.

Otros conceptos asociados

A raíz del éxito de las competencias han surgido otros conceptos relacionados (competencias mínimas y máximas, competencias específicas, competencias efectivas, competencias genéricas, competencias transversales, supracompetencias, etc). De nuevo, casi tantos como autores que pretenden innovar o aportar algo a este ámbito. Aquí, sólo vamos a recoger dos el de *competencia de empresa* y el de *meta-competencia* dado que algunas otras se incluirán cuando analicen los modelos de competencias.

La *competencia de empresa* fue definida por Pralahad y Hamel (1990) quienes señalan que debe tener tres características:

1. Permitir un acceso potencial a una gran variedad de mercados.
2. Representar una contribución positiva para el consumidor.
3. Ser difícil de imitar por la competencia, porque represente «una armonización compleja de tecnologías individuales y de capacidades de producción».

Este es un concepto más general dado que, no sólo integra las competencias personales, sino todos aquellos recursos tecnológicos y culturales que determinan el potencial competitivo de una organización. En definitiva, los recursos y capacidades que posea una empresa considerados en conjunto serán los que determinarán sus alternativas estratégicas.

Hodgkinson y Sparrow (2002) hablan de *competencia estratégica* y la definen como la «habilidad de la organización (o más precisamente de sus miembros) para adquirir, almacenar, recordar, interpretar y actuar en base a la información relevante para la supervivencia y el bienestar de la organización a largo plazo». La necesidad de hacer confluir las competencias personales y de empresa es uno de los retos de la Gestión de Recursos Humanos por Competencias.

Hall ha propuesto el concepto de *meta-competencia* para definir una competencia que es tan poderosa que afecta la capacidad de la persona para adquirir otras competencias, y ha identificado dos, la *capacidad de adaptación* y la *identidad*. Si una persona tiene capacidad de adaptación, es capaz de identificar qué cualidades críticas necesita para el futuro y las acciones a realizar para adquirir aquellas que todavía no posee. La identidad por su parte se refiere a la capacidad para conseguir feed-back de las propias características y para formarse un autoconcepto adecuado. La pregunta que sigue es ¿qué aspectos incluyen cada una de estas metacompetencias? La capacidad de adaptación reúne conductas que demuestren: flexibilidad, exploración, apertura a nuevas ideas y personas, capacidad de dialogo, interés por aceptar nuevos cambios en ámbitos no explorados y sentirse bien en situaciones de cambios importantes.

La identidad incluiría las siguientes conductas: autoevaluación, búsqueda, escucha y atención al feed-back personal, implicarse en actividades de desarrollo personal y estar atento a los cambios experimentados, compensar a los subordinados por el trabajo de desarrollo personal, estar abiertos a personas e ideas, buscar de forma activa relaciones con personas que son consideradas diferentes con el objeto de aprender, estar abierto a modificar las autopercepciones de las propias habilidades y otras cualidades personales.

¿COMO SE IDENTIFICAN LOS PERFILES DE COMPETENCIAS?

Brescoe y Hall (1999) han diferenciado tres aproximaciones utilizadas para identificar los perfiles competenciales de los empleados. La más frecuente, según estos autores, es la aproximación *basada en la investigación*. Es la más clásica, metodológica-

mente la más rigurosa y se basa en el trabajo de McClelland y la consultora Hay/McBer. El procedimiento que sigue es el siguiente: a través de entrevistas a ejecutivos se identifican los *acontecimientos críticos* (conductas clave que llevan al éxito o al fracaso) que en un determinado puesto. Estas conductas son sistemáticamente analizadas y validadas con empleados para ver si permiten discriminar a aquellos que tienen un rendimiento superior.

Para ejemplificar esta aproximación se han recogido dos trabajos el de Van den Berg (1998) sobre competencias para puestos tecnológicos y el de Zaal (1998) sobre identificación de perfiles directivos.

El interés del trabajo de Van den Berg (1998) es que, a partir de un amplio listado de competencias y través de análisis de clusters, identifican cuatro perfiles en puestos de trabajo tecnológicos (ver Tabla 1.4). El primer cluster agrupa tareas de alta orientación técnica e incluye competencias de conocimiento de tecnología de la información, trabajar metódicamente, capacidad analítica e independencia.

El segundo cluster aglutina tareas relacionadas con el análisis de la organización. Las competencias requeridas en este caso son: capacidad analítica, de escritura, juicio, conocimiento del entorno, conocimiento de la tecnología de la información, conocimientos comerciales, independencia y capacidad de abstracción.

El cluster tres está relacionado con los roles directivos e incluye toma de decisiones y capacidad de liderazgo. Son importantes las siguientes competencias: capacidad resolutoria, planificación y organización, capacidad de comunicación, de convicción, fluidez verbal, independencia, iniciativa y trabajo en equipo.

Por último, el cluster cuatro consiste en el apoyo a los usuarios por medio de instrucciones escritas y asistencia directa y requiere las siguientes competencias: capacidad de comunicación oral y escrita, orientación al cliente, fluidez verbal y capacidad de escucha (ver Tabla 1.4).

Tabla 1.4. Competencias para puestos tecnológicos (tomado de Van den Berg, 1998).

COMPETENCIAS	
Conocimiento	
Del puesto	Habilidades negociadoras
De otras disciplinas	Orientación al cliente
Del entorno	Trabajar metódicamente
Visión Comercial	Capacidad de escucha
Estilo conductual	Capacidad de abstracción
Planificación y organización	Juicio
Liderazgo individual y de grupo	Creatividad
Manejo de conflictos	Capacidad Analítica
Resolución	Personalidad
Convicción	Perseverancia
Iniciativa	Flexibilidad
Independencia	Estabilidad emocional
Habilidades de comunicación	Sensibilidad
Fluidez verbal	Necesidad de logro
Escritura	Integridad

Zaal (1998) también desde la perspectiva de la investigación y con metodología cuantitativa identifica tres perfiles competenciales para tres niveles directivos: alto, medio y bajo. Los datos son puntuaciones promedio en una escala de 4 puntos que oscila entre *nada* y *muy aplicable* (ver Tabla 1.5).

Tabla 1.5. Perfiles competenciales para tres niveles directivos (tomado de Zaal, 1998).

CRITERIOS	NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO
COMUNICACIÓN			
Capacidad de escucha	3,10	3,14	3,06
Comunicación oral (*)	3,26	---	---
Cap. de persuasión (*)	3,09	3,00	---
Comunicación escrita (*)	2,76	---	2,19
CONDUCTA DIRECTIVA			
Flexibilidad	---	---	---
Liderazgo grupal	3,16	3,46	3,42
Liderazgo individual (*)	---	3,34	3,43
Desarrollo del staff (*)	---	---	3,07
Rendimiento (*)	3,26	3,18	---
Sensibilidad	---	3,09	2,95
Sociabilidad (*)	3,41	3,10	2,91
ADMINISTRACIÓN			
Delegación	---	---	---
Planificación y organización (*)	---	2,82	---
Control del progreso	---	3,14	2,93
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS			
Creatividad (*)	---	2,76	---
Capacidad de aprendizaje	---	---	---
Conocimiento extra-org. (*)	3,07	---	---
Juicio (*)	3,16	---	---

Conocimiento org. (*)	3,28	3,20	---
Cap. de análisis (*)	3,15	3,10	---
Visión (*)	3,32	---	---
CONDUCTA MOTIVACIONAL			
Ambición	---	---	---
Energía	---	---	---
Iniciativa	---	---	---
Orientación al cliente	---	---	---
Identificación con la dirección (*)	3,33	3,19	2,89
Independencia (*)	2,75	---	---
Cap. de emprender (*)	2,88	---	---
Motivación de logro	---	---	2,93
CONDUCTA PERSONAL			
Adaptación	---	---	---
Decisión	---	---	---
Disciplina	---	---	2,95
Osadía	---	---	---
Manejo de detalles	---	---	2,09
Tolerancia al estrés	---	---	---
Tenacidad	---	---	---

Wright y col. (2000) describen el trabajo de la *Red para el Desarrollo de Líderes en el Ámbito de la Salud Pública* en USA que aglutina un consorcio de institutos de formación que, siendo conscientes de la importancia de los líderes para potenciar la competitividad del sistema de nacional de salud, han llevado a cabo un ambicioso trabajo de identificación de competencias.

Un grupo formado por directivos procedentes tanto del ámbito académico como del mundo aplicado, trabajó del siguiente modo. En primer lugar, revisó la literatura existente sobre competencias en el ámbito de la salud, y a partir de ese trabajo, identificaron cuatro grandes grupos de competencias: competencias transformacionales, competencias políticas, competencias trans-organizacionales y competencias de desarrollo de equipos.

Posteriormente diferentes grupos fueron desglosando las competencias incluidas en cada uno de los bloques. Por último, otro grupo revisó el modelo, integrando y reagrupando algunas competencias y elaborando recomendaciones para futuras revisiones. El modelo resultante se presenta posteriormente cuando se recogen las competencias directivas.

La tercera alternativa es la *aproximación basada en los valores*, que se centra en los valores culturales, normativos e idiosincráticos de la organización para identificar las competencias. La forma de desarrollar la propuesta consiste en los valores organizacionales establecidos o aquellos que sus altos directivos consideran más adecuados.

Las competencias basadas en los valores o en la estrategia, a pesar de su simplicidad tienen alguna ventaja respecto a la basada en la investigación. Por ejemplo, las competencias surgidas de la estrategia son potencialmente más relevantes para las empresas y más flexible que los modelos de la investigación que necesitan años para desarrollar sus propuestas.

Sin embargo, ninguna de las aproximaciones es en principio mejor que las otras, pues depende de la organización y de su situación en un momento determinado. En ocasiones, puede ser mejor una solución sencilla y con resultados rápidos que embarcarse en un proyecto complejo que resulte largo y costoso. Una opción válida puede ser combinar varias aproximaciones, diseñando una aproximación híbrida que se ajuste a lo que demanda la organización (recursos personales y materiales disponibles, resultados esperados, etc.).

Brescoe y Hall (1999) después de realizar este trabajo de análisis de la situación, proponen una aproximación a las competencias *basada en el aprendizaje continuo* dado que consideran que la capacidad de aprendizaje es crucial para el éxito de las empresas. Su propuesta tiene como foco principal ayudar a los ejecutivos a *aprender como aprender*, y enfatiza los atributos y conocimientos que les ayudarán a:

1. Estar atentos a las nuevas competencias que van a necesitarse en los entornos cambiantes a los que se van a enfrentar en el futuro.
2. Saber cómo desarrollar esas nuevas competencias por si mismos.
3. Transferir los aprendizajes y competencias a otros ejecutivos de la organización.
4. Institucionalizar los aprendizajes en la cultura de la organización para incrementar su capacidad de adaptación y el *aprendizaje organizacional*.

Una vez analizados los procedimientos para definir las competencias de los puestos se van a revisar algunos modelos propuestos.

MODELOS DE COMPETENCIAS

Como se ha señalado, se puede decir que se han propuesto tantos modelos de competencias como autores o empresas. A continuación se recogen algunos de los más significativos y que muestran la riqueza del ámbito, pero también los problemas que presentan. Estas propuestas tienen procedencias distintas, unas desde empresas privadas y consultoras y otras del ámbito académico o la investigación.

Algunas empresas cuando se les pregunta por su modelo de competencia dan simplemente una escueta relación de competencias. Por ejemplo, *Schweppes* considera las siguientes competencias como centrales: la adaptación, decisión, innovación, liderazgo, capacidad de asumir riesgos y visión estratégica. *Shell Canadá* por su parte incluye: trazar redes y alianzas, capacidad para identificar y reformular problemas, tener visión, *empowering*, conocimientos de dirección a largo plazo, creatividad, aprendizaje e innovación. *France Telecom* diferencia entre competencias genéricas (capacidad de mando, etc.), competencias específicas (saber aconsejar a los colaboradores, etc.) y competencias técnicas (analizar e interpretar indicadores, proponer planes de acción para mejorar la eficacia, etc.).

En esta misma línea en nuestro contexto, Telefónica señala como competencias genéricas las siguientes: orientación a resultados, orientación al cliente, anticipación al cambio, innovación Liderazgo, visión de negocio, trabajo en equipo y comunicación.

Medina (2000) desde la consultoría, señala dos tipos de competencias directivas, las *personales* y las *profesionales*. Entre las primeras incluye: la autoestima, el autocontrol, la perseverancia, el liderazgo y la empatía. Entre las competencias profesionales incluye la iniciativa, orientación al cliente, orientación a resultado, visión global y flexibilidad frente al cambio.

La empresa consultora *Meta 4 (2000)* propone un modelo que se basa en cuatro meta-competencias que son: competencias cognitivas, aptitudinales, metacognitivas y sociales.

Desde la investigación los modelos son mucho más explícitos. Por ejemplo, Pereda y Berrocal (2000) proponen un modelo en que identifican hasta veintidós competencias para puestos directivos (ver Cuadro 1.7).

Cuadro 1.7. Competencias para puestos directivos (Pereda y Berrocal, 2000).

1. **Cumplimiento de normas y reglas de trabajo:** persiste hasta que se asegura que las normas de calidad se han cumplido
2. **Iniciativa personal:** crea soluciones nuevas e imaginativas para las cuestiones relacionadas con el trabajo
3. **Ánimo estable y controlado:** permanece en calma, estable y con control de sí mismo. Resistencia al estrés
4. **Relaciones con los compañeros:** motiva y enriquece a los otros para lograr las metas de la empresa
5. **Relaciones con los superiores:** respeta y trabaja bien con sus superiores y facilita su labor
6. **Orden y minuciosidad en el trabajo:** organiza, planifica y programa las actividades los tiempos y los recursos
7. **Resistencia a la monotonía:** soporta perfectamente ambientes y situaciones rutinarios y monótonos
8. **Habilidad para solucionar problemas y dificultades:** demuestra facilidad para solventar rápidamente los incidentes que puedan surgir durante el desarrollo del trabajo
9. **Visión positiva de la empresa:** ser implicado y comprometido con su empresa y tiene actitudes y percepciones positivas de su trabajo
10. **Capacidad de persuasión e influencia:** influye, convence e impresiona a los otros de modo que produce acuerdos y cambios de conducta favorables
11. **Comportamiento analítico y reflexivo:** analiza de modo sistemático y racional todos los aspectos del trabajo y de las cuestiones laborales, basándose en informaciones relevantes
12. **Seguridad en sí mismo:** confía en sus capacidades y no teme la aparición de dificultades, pues sabe que las solucionará adecuadamente.
13. **Conocimientos profesionales:** experimentado y experto, entiende y domina los aspectos profesionales y técnicos del puesto y se mantiene al día en conocimientos técnicos
14. **Relaciones con los clientes y/o usuarios:** interacción de otros de modo efectivo y adecuado
15. **Motivación laboral:** se compromete consigo mismo a trabajar duro para conseguir las metas y objetivos asignados. Muestra compromiso y entusiasmo con su carrera
16. **Capacidad de decisión:** demuestra facilidad para tomar decisiones, iniciativa y encabezar la acción
17. **Dirección de equipos:** capacidad para dirigir, organizar, motivar y supervisar grupos de trabajo
18. **Adaptabilidad:** habilidad para afrontar situaciones cambiantes con flexibilidad y versatilidad
19. **Habilidades de comunicación:** capacidades para comunicarse de modo lógico, claro, efectivo y seguro
20. **Planificación y organización:** Habilidad para distribuir el tiempo, planificar y organizar efectivamente, determinar tiempos realistas para los proyectos, ser metódico, estructurado y detallista en su trabajo
21. **Creatividad e innovación:** capacidad para desarrollar nuevas ideas y conceptos, pudiendo ofrecer respuestas alternativas con pensamiento original
22. **Sentido de empresa:** sentido comercial, capacidad de predecir las situaciones de negocio futuras, reconocimiento oportunidades de negocio

Dubois (2000) desde la orientación para el Desarrollo de la Carrera señala una serie de competencias clave para el éxito en la carrera profesional: Orientación de logro, Análisis, Evaluación, Atención, Dirección del cambio, Toma de decisiones, Exploración, Establecimiento de metas, Identificación de la información, Habilidades interpersonales, Redes sociales, Perseverancia, Comunicación oral, Comunicación escrita, Planificación, Autodirección y Pensamiento estratégico.

Los estudios en el ámbito del sistema público son menos frecuentes y no tienen, en la mayor parte de las ocasiones, la divulgación de los trabajos desarrollados en la empresa privada. En este sentido, es interesante el trabajo desarrollado en Estados Unidos por la *Red para el Desarrollo de Líderes en el Ámbito de la Salud Pública*, comentado anteriormente. Su modelo incluye 79 competencias ordenadas en cuatro categorías (competencias transformacionales, competencias políticas, competencias trans-organizacionales y competencias de desarrollo de equipos).

Cuadro 1.8. Competencias de los líderes del Sistema de Salud Pública (Red para el Desarrollo de Líderes en el Ámbito de la Salud Pública de Estados Unidos)

- I. Competencias transformacionales
 - A. Liderazgo visionario
 - B. Sentido de la Misión
 - C. Agente de cambio efectivo
- II. Competencias Políticas
 - A. Procesos políticos
 - B. Negociación
 - C. Ética y poder
 - D. Marketing y educación
- III. Competencias trans-organizacionales
 - A. Compresión de la dinámica organizacional
 - B. Mecanismos de colaboración interorganizacional
 - C. Pronósticos sociales y marketing
- IV. Competencias de desarrollo de equipos
 - A. Desarrollo de estructuras y sistemas orientados a trabajo en equipo
 - B. Facilitar el desarrollo de equipos y el trabajo grupal
 - C. Servir como facilitador y mediador
 - D. Actuar como un miembro efectivo del equipo

Otro de los trabajos más relevantes de identificación de competencias directivas es el llevado a cabo por Tett, Guterman, Bleier y Murphy (2000) quienes elaboran una taxonomía «hiperdimensional de las competencias directivas» (ver Cuadro 1.9).

A partir de un análisis de contenido de 12 taxonomías propuestas por otros autores y de entrevistas a 110 miembros de la Academia Americana de Dirección obtienen, a partir de 141 elementos conductuales, 47 competencias con un elevado grado de coincidencia en las clasificaciones (entre 68-85%). Por otra parte otro grupo de 118 expertos vuelve a reclasificar las conductas logrando 88.5% de coincidencia.

Cuadro 1.6. Competencias del modelo hiperdimensional de competencias directivas de Tett y col. (2000)

<i>Funciones tradicionales</i>	Sociabilidad
Atención a los problemas	<i>Apertura mental</i>
Toma de decisiones	Tolerancia
Dirección	Flexibilidad
Delegar decisiones	Pensamiento creativo
Planificación a corto plazo	<i>Control emocional</i>
Planificación estratégica	Resistencia
Coordinación	Manejo del estrés
Establecimiento de metas	Comunicación
Seguimiento	Capacidad de escucha
Controlar	Comunicación oral
Motivar	Presentación oral
Desarrollo de equipos	Comunicación escrita
<i>Orientación a la tarea</i>	<i>Desarrollo propio y de los demás</i>
Iniciativa	Establecimiento de metas de desarrollo
Centrarse en la tarea	Evaluación de la consecución de esas metas
Urgencia	Feed-back
Decisión	Enriquecimiento del puesto
Asertividad	Desarrollo personal
Disciplina	<i>Conocimiento y experiencia</i>
<i>Orientación a las normas</i>	Conocimiento del puesto
Personal	Interés por la calidad
Responsabilidad	Interés financiero
Dependencia	Interés por la seguridad
Profesionalidad	<i>Ajuste persona-puesto</i>
<i>Orientación a las personas</i>	Interés por la organización
Interés por los empleados	Lealtad
Dirección participativa	Team player
Eficacia interpersonal	

La propuesta de Tejada (1998) recoge las competencias profesionales de un formador:

- Conocimiento del entorno.
- Capacidad de reflexión sobre la práctica.

- Actitud de autocrítica.
- Capacidad de adaptación a los cambios.
- Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad.
- Capacidad de iniciativa y toma de decisiones.
- Poder-autonomía para intervenir. No sólo lo debe permitir el sistema sino que el profesional debe ser capaz de desarrollar dicha intervención de manera eficaz.
- Trabajo en equipo.
- Voluntad de autoperfeccionamiento.
- Compromiso ético profesional.

En un trabajo posterior, Tejada y Pont (2001) señalan también las macrocompetencias de un formador:

- *Competencias teóricas o conceptuales* (analizar, comprender e interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativo a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, empresarial; conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc.) y saber hacer cognitivo (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.).
- *Competencias psicopedagógicas o metodológicas* (saber aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, tutoría, monitorización, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, etc.
- *Competencias sociales* (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y el saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación de la formación (procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, marketing formativo, etc.).

Como hemos podido comprobar el grado de coincidencia en las propuestas de los diferentes modelos es muy alto. Pero esto es general como han encontrado Tett y col (2000) en un trabajo sobre el tema en el que comparan las competencias que comparten diferentes modelos.

Nos podríamos preguntar a que se debe esta falta de originalidad. ¿Las exigencias son similares independientemente del país o de los requerimientos de la propia empresa? o se debe a que la escasez de ideas nuevas genera la repetición de modelos casi sin apenas diferencias.

¿CUÁL ES EL FUTURO DE LOS MODELOS DE COMPETENCIAS?

Después de revisar toda esta información estamos en situación de preguntarnos cuál es el futuro de las competencias y de los modelos propuestos. En el estudio de Schippmann y col. (2000) ante esta pregunta los encuestados, responsables de Recursos Humanos, no manifestaban respuestas unánimes: algunos veían un aumento del número de organizaciones que las usarían, otros planteaban la posibilidad de una mejora en la práctica y otros se mostraban preocupados por el escaso rigor en el desarrollo de los modelos. Los grupos creían que el trabajo debería ser conducido tecnológicamente, con mejores aplicaciones de software (p. ej. sistemas de experto que ayuden en el desarrollo de modelos) y unos pocos no le veían ningún valor y esperaban que desapareciera rápidamente.

Ante esta situación y antes de finalizar recogemos las principales ventajas y potencialidades del concepto así como sus dificultades y problemas, con el objetivo de saber hacia dónde debemos avanzar y cuáles son las líneas de actuación que presumiblemente darán resultados provechosos.

Principales ventajas de las competencias:

- El concepto se ha incorporado al ámbito de la Gestión y sobre todo ha supuesto una nueva forma de evaluar más objetiva, en tanto que basada en criterios conductuales.
- Aportan un lenguaje común a ejecutivos y responsables de Recursos Humanos para abordar temas como selección, evaluación del rendimiento, promoción, etc.
- También a los empleados les permite saber qué deben hacer y qué aspectos de su ejecución van a ser recompensados y cuáles no. La claridad siempre es positiva ya que va repercutir en una mejora, tanto de la eficacia organizacional como de la satisfacción de los empleados.

Principales problemas de las competencias:

- Muchas empresas y organizaciones afirman que han dedicado demasiado tiempo a desarrollar el sistema de competencias y muy poco a su aplicación. La aplicación de las competencias identificadas a los sistemas de Gestión de Recursos Humanos (selección, evaluación, promoción, etc.) requiere esfuerzos y recursos adicionales.
- En esa misma línea, la revisión de los sistemas de competencias tampoco se hace con la frecuencia necesaria dados los cambios constantes a que están sometidas las organizaciones.
- En la mayoría de ocasiones, los modelos de competencias no han pasado de ser algo más que un listado de características, generalmente con una alta *validez*

aparente y que por tanto, pocos pondrían en cuestión, pero los intentos de apoyar empíricamente las propuestas han sido escasos.

- Uno de los problemas es la dificultad de evaluar las competencias, en términos conductuales. Además establecer relaciones con otras variables (lo que determina su validez convergente y discriminante) puede resultar complicado desde el punto de vista práctico. A diferencia de las características de un trabajador, en el tradicional análisis de puestos, para las competencias no siempre es fácil encontrar un referente conductual. Es necesario como señala Le Boterf avanzar en la definición de criterios para la identificación de las competencias clave (p. ej. *criterio de estrategia, criterio de competitividad, criterio de especificidad*).
- La mayoría de las propuestas se han centrado sobre competencias directivas, por lo que queda mucho por hacer respecto a las competencias de otros grupos profesionales (técnicos, especialistas, etc.), fundamentales para el éxito de cualquier organización.

Como conclusión decir que en el ámbito de los Recursos Humanos se deben proponer listas de competencias, generales y específicas, que respondan a las actividades, estrategias y cultura de cada empresa u organización. Pero estas sólo serán útiles si se llega a una precisión en las definiciones y en su gradación, y si a los empleados les ayudan (p. ej. a describir las exigencias de un puesto, identificar las competencias que debe poseer para presentarse a un proceso de evaluación, etc.) si no es así, todo el esfuerzo desarrollado servirá de poco. Pero para que se dé la aceptación y el compromiso de los empleados con este sistema es necesario por parte de la organización cuidar todas las acciones relacionadas con los recursos humanos (un liderazgo eficaz, apoyo y reconocimiento, formación, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, K. (1996). *Competency s American origins and the conflicting approaches in use today. Competency*, Londres, Eclipse Group.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1997). *Psychological Testing*. Nueva York: Prentice Hall.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Asís, F. de (1999). De quién se predicen las competencias profesionales?: una invitación a su investigación. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*.
- Briscoe, J.P. y Hall, D.T. (1999). *Organizational Dynamics*, vol. 28, 2, 37.
- D Aveni, R.A. (1994). *Hypercompetition: Managing the Dinamic of Strategic Manoeuvring*. Nueva York: Free Press.
- Dubois, D.D. (2000). The seven stages of one s career: and the new competencies for the future. *Training and Development*, diciembre, 2000, 45-50.

- Eisenhardt, K.M. (1989). Making fast strategic decisions in high velocity environments. *Academy of Management Journal*, 32, 543-576.
- Fleishman, E.A., Wetrogan, L.I., Uhlman, C.E. y Marsall-Mies, J.C. (1995). En N.G. Peterson, M.D. Munford, W.C. Borman, P.R. Jeanneret, y E.A. Fleishman (Eds.) *Development of prototype occupational information network content model*, (vol. 1, 10-39) Utah, Utah Department of Employment Security.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York, Bantam Books.
- Gardner, H. (1999). Who owns intelligence? *The Atlantic Monthly*, 283, 67-76.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Green, P.C. (1999). *Building robust competencies: Linking human resource systems to organizational strategies*. San Francisco, Jossey Bass.
- Harvey, R.J. (1991). Job analysis. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 2, Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Hodgkinson, G. y Sparrow, P. (2002). *The competent organization*. Londres: Open Univesity Press.
- Hunter, J.E. y Hunter, R.F. (1984). Validity and Utility of alternative methods of Job Performance, *Psychological Bulletin*, 1, 72-98.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Intelligence*. Nueva Yor: Cambridge University Press.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence». *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Medina, J. (2000). El talento humano, diferenciación estratégica. Conferencia presentada en las *II Jornadas sobre Innovación en Selección*, Madrid, octubre 2000.
- Meyer, A.D., Goes, J.B. y Brooks, G.R. (1993). Organizations reacting to hyperturbulance. En G. Huber y W. Glick (eds.) *Organizational change and redesign*. Nueva York: Oxford University Press.
- Meta 4 (2000). El perfil de los nuevos trabajadores del conocimiento. Caso práctico de un proceso de selección de META 4. Conferencia presentada en las *II Jornadas sobre Innovación en Selección*, Madrid, octubre 2000.
- Osca, A. (2001). Selección por competencias. Conferencia presentada en el Curso sobre *Gestión por Competencias*, UNED, Avila, 2001.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999), *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

- Pearlman, K. (1997). Competencies: Issues in their application. En R. C. Page (Chair) Competency models: What are they and do they work? *Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, Missouri.
- Pralahad, C. y Hamel, G. (1990). *The core competence of the corporation*. Harvard Business Review, 79-91.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimensions*. Nueva York: Doubleday.
- Rodríguez, M.F. y Osca, A. (2004). Motivación y satisfacción laboral. En A. Osca (Ed.), *Psicología de las Organizaciones*. Madrid, Sanz y Torres.
- Sánchez, J.I. y Levine, E.L. (2001). The analysis of work in the 20th and 20th centuries. En N. Anderson, D. Ones, H. Sinangil y Ch. Viswesvarann (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Londres: Sage Publications.
- Schippmann, J.S., Ash, R.A., Battista, M., Carr, L. Eyde, L., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E. y Sanchez, J. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, vol. 53 (3), 703-38.
- Schneider, B. y Konz, A. (1989). Strategic Job Analysis. *Human Resources Management*, 28, 51-63.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Spencer, L.M., McClelland, D.C. y Spencer, S. (1994). *Competency assessment methods: History and state of the art*. Boston: Hay-McBer Research Press.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful Intelligence*. Nueva York: Plume Books.
- Sternberg, R.J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Education Psychology*, 24, 259-375.
- Sternberg, R.J. y Kaufman, J.C. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Tejada, J. (1998). Acerca de las competencias profesionales, *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. y Pont, E. (2001). La calidad de los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores. En *Actas del Congreso de Formación Ocupacional*, Zaragoza, CIFO-IFES.
- Tett, R.P., Guterman, H.A., Bleier, A. y Murphi, P.J. (2000). Development and Content validation of a «hiperdimensional» taxonomy of Managerial Competence. *Human Performance*, 13 (3), 205-251.
- Tuxworth, E. (1995). Competence Based Education and Training, En J.W. Burke (Dir.) *Competency Based Education and Training*. Londres, The Falmer Press.
- Uríen, B. (2001). Valoración en función de competencias. Conferencia presentada en el Curso sobre *Gestión por Competencias*, UNED, Avila, 2001.

- Wagner, R.K., Sujan, H., Sujan, M., Rashote, C.A. y Sternberg, R.J. (1999). Tacit knowledge in sales. En R.J. Sternberg y J.A. Horvath (Eds.) *Tacit knowledge in professional practice*. Nueva York, Lawrence Erlbaum Associates.
- Woodruffe, C. (1993). *Assessment centres: identifying and developing competences*. London, Institute of Personnel Management.
- Zaal, J.N. (1998). Assessment Centers Methods. En J.D. Drenth, H. Thierry y Ch. J. de Wolf (1998). *Handbook of Work and Organizational Psychology* (pp. 89-117). East Sussex, Psychology Press.