

Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas

Carmelo Basoredo

Área de Formación del Servicio de RR.HH. Dirección de Función Pública del Gobierno Vasco. Vitoria

Resumen: Este artículo tiene por objeto realizar una nueva interpretación del concepto de competencia profesional a la luz de las teorías del desempeño de tareas y con la posibilidad de que sea generalizable a cualquiera de los ámbitos en los que se utiliza habitualmente.

Para ello, tras revisar algunas de las principales perspectivas y orientaciones anteriores, se opta por definir la competencia como estilo de trabajo o desempeño eficaz, haciendo referencia a una norma que representa los elementos de contenido y los criterios que sirven para su argumento y justificación.

A su vez, se analizan distintas metodologías de identificación de competencias y se comentan algunas de sus ventajas e inconvenientes. Sin embargo, se elude el tema de la clasificación, por considerar que cualquier tipología de competencias guarda una mayor relación con los usos específicos de la misma que con la definición y delimitación del concepto.

Palabras clave: Desempeño; unidades de competencia; capacidad; cualificación; normas de competencia; criterios de realización.

Title: A perspective and a way to explain competence in the context of tasks performance

Abstract: The aim of this article is to carry out a new interpretation of the concept of Professional Competence, in the light of Tasks Performance Theories with the possibility that this new interpretation can be applied generally to any of the fields where the concept of competence is usually applied.

For that purpose, after revising some of the main previous perspectives and orientations, a definition of Competence is chosen as a work style or effective performance, making reference to a rule that represents the elements of content and the criteria to justify and defend this proposal.

At the same time, different methodologies to identify Competences are analyzed and some of their advantages and drawbacks are given. However, the matter of classification is avoided since it is considered that any typology of competences is more closely related to its specific uses than with the definition of the concept.

Key words: Performance; competence unit; ability; qualification; rules on competence; performance criteria.

1. Introducción y finalidad

La competencia profesional o las competencias, entendida como el talento o las habilidades con que contamos las personas para realizar bien las tareas, es un tema objeto de múltiples debates e infinidad de interpretaciones y aplicaciones prácticas en ámbitos diferentes (Fernández-Saliner, 2006), desde hace más de 30 años.

Las controversias sobre cómo entender y explicar este fenómeno son tales, que aún persiste un cierto recelo acerca de la relevancia del mismo (Morgeson, Delaney, Mayfield, Ferrara y Champion, 2004) y, realmente son muy escasas todavía las referencias sobre investigaciones experimentales que confirmen su validez y utilidad (Sánchez y Levine, 2001; Maurer, Wrenn, Pierce, Tross y Collins, 2003).

Por ello, los objetivos específicos de este artículo son, a) acotar el fenómeno, b) identificar sus componentes y algunas de sus relaciones, c) delimitar este concepto respecto de otros de su entorno, procurando explicar todos los aspectos de su configuración, tal y como Fernández-Saliner (2006) lo intentó en una ocasión anterior.

Definir un concepto tiene una importancia capital para realizar, a partir de él, los estudios empíricos posteriores que correspondan (Koeppen, Hartig, Kleime & Leutner, 2008) y el hecho de que hubiera múltiples definiciones sobre el concepto de competencia ha supuesto el estímulo más importante para intentar redefinirlo con intención de darle un carácter unívoco.

La meta propuesta es ambiciosa, ya que, además de revisar los principales aportes anteriores y de confirmar, revocar o rectificar el planteamiento operativo, utilizado en otras ocasiones para el diseño de currículos de formación continua (Basoredo, 2008 y 2009), consiste en proponer una interpretación generalizable a cualquier ámbito, única e integradora, que vaya concluyendo con el análisis descriptivo, la delimitación y alcance de este fenómeno.

Posteriormente, habrá que proceder a realizar los estudios empíricos que correspondan sobre la validez de este concepto.

Los contenidos de este análisis girarán en torno a unas premisas o perspectivas de enfoque determinadas. Se realizará una síntesis de los diversos abordajes anteriores, sin que ello suponga una revisión histórica muy exhaustiva. Se intentarán describir los elementos y relaciones de este sistema, pero, aunque se comenten algunos principios sobre clasificación y métodos de análisis e identificación de las competencias, estos temas no son objeto de estudio esta vez, al fin de evitar, de este modo, interacciones inconvenientes para el debate conceptual.

La conclusión general a la que se pretende llegar es que la definición y delimitación del fenómeno, objeto de análisis, ha de poder generalizarse a cualquier ámbito, la Educación, básica, media, profesional o universitaria, la Psicología, Diferencial, Cognitiva o del Trabajo y las Organizaciones, la Organización Empresarial, las Relaciones Laborales, etc. Esto es así porque la diversidad y la dispersión en los enfoques proceden más bien de las utilidades específicas dadas, que del propio concepto en sí y se refleja a partir de los distintos artefactos de clasificación y representación que se emplean en cada caso y circunstancia.

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Carmelo Basoredo Ledo. C/ Donostia- San Sebastián 1 CP 01010 Vitoria- Gasteiz (España). E-mail: Basoredo.ledo@ej-gv.es

2. Síntesis de las diferentes orientaciones y planteamientos

Para realizar un resumen de la amplia variedad de puntos de vista, definiciones y descripciones del objeto de análisis que nos ocupa, se distinguirán, los antecedentes y los hitos principales de algunas de las perspectivas y definiciones más significativas.

2.1. Antecedentes e hitos principales de los actuales modelos de competencia

Fernández-Salineró (2006) describe 8 escenarios históricos en los cuales van apareciendo diversos elementos importantes en la configuración de los conceptos de *competencia instrumental, interpersonal, sistémica, lingüística o comunicativa*. Con dicha finalidad, esta autora recorre disciplinas tan variadas como la filosofía griega y moderna, la lingüística, la sociología, el mundo laboral, la psicología cognitiva y laboral y la pedagogía.

Afirma Horton (2000), con mucha razón, que el origen de este movimiento es plural, desde finales de la Edad Media, a partir de las credenciales donde los maestros de un gremio certificaban las destrezas específicas y el grado de dominio que sus aprendices les habían demostrado en la ejecución de las tareas propias del oficio que les habían enseñado.

Mucho más adelante, en la revolución industrial, es cuando se inicia el estudio del trabajo y, más en concreto, en la década de 1930 la atención se centra en la organización de las tareas y en las claves para la motivación de los trabajadores. En esta época aparece en EEUU la publicación del primer diccionario de títulos de las ocupaciones, identificando las tareas, los conocimientos y destrezas más importantes para su desempeño (Sanchez y Levine, 2001).

Uno de los precursores de los modelos de competencia fue McClelland (1973). Este autor llegó a poner en duda el valor predictivo de los tests de inteligencia respecto de criterios tales como el éxito en la vida o el redimiendo profesional, aún cuando fueran buenos instrumentos de predicción del rendimiento escolar. De ese modo, para predecir los rendimientos profesionales propuso la evaluación de las competencias, asociadas a determinadas agrupaciones de resultados, como dispositivos alternativos a los tests de inteligencia.

En la misma línea, el siguiente paso fue el dado por Boyatzis (1982), discípulo de McClelland, quien, tras realizar importantes investigaciones para comprender los determinantes de la excelencia en el trabajo, definió las competencias como aquellas características humanas que diferencian un rendimiento profesional superior de un rendimiento estandarizado de grado medio. Otro de los autores destacados en esta posición fue Spencer (1993).

Mientras tanto, en el Reino Unido, en 1980, el National Council for Vocational Qualifications desarrolló una serie de

investigaciones con la finalidad de planificar unos programas formativos, basados en nuevos criterios definitorios de la competencia profesional, al objeto de poder seleccionar y formar una fuerza de trabajo flexible y adaptable para dar respuesta al cambio económico (Horton, 2000). Dentro de esta orientación el foco de atención no era el redimiento profesional superior, sino el rendimiento estandarizado de tipo medio y desde 1983 el Reino Unido ya dispone de un Sistema Nacional de Cualificaciones Vocacionales (NVQ).

Un paso más, que supone una nueva interpretación de este tópico, es el dado por Parlad y Hamel (1990) cuando aplican el concepto de *competencia* a la organización en su globalidad, identificándolo con un conjunto limitado de características nucleares que deben desarrollar todos los miembros de la referida organización, por haber demostrado que son ventajas competitivas para la empresa.

El interés por el movimiento en torno a la competencia profesional fue objeto de atención e impulso por parte de la Organización Internacional del Trabajo, y en particular del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR/OIT). En la Recomendación 195 de la 91ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, cuyas sesiones se desarrollaron en junio de 2003, aparece la delimitación y alcance de las competencias laborales, abarcando ‘los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico’ (Vargas, 2004b).

Para entonces ya muchos países habían desarrollado instituciones y programas muy variados de formación profesional, basados en este tópico. Por ejemplo, en España el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) data de 1999. Algunos otros organismos públicos de Iberoamérica que han desarrollado programas similares son CONOCER, de México (1998), el INCE de Venezuela (2003), el SENA de Colombia (1997) o el SENAI de Brasil (2002). No se pueden olvidar tampoco las experiencias francesas, sobre todo a partir de 1990, las desarrolladas en Alemania y en Austria en las misma década (Delamare y Winterton, 2005), las del ISFOL en Italia (Aneas, 2003) e incluso las llevadas a cabo en Canadá (1996), Australia (1994) o Nueva Zelanda (1997).

Dentro de otros ámbitos de la Educación, resulta interesante la aplicación que realizó Lasnier (2000) para la planificación de la enseñanza primaria en Québec, ya que propone utilizar las competencias como dispositivos organizadores y método para integrar el aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes en términos de resultados del aprendizaje de los programas escolares de carácter general.

Por último, uno de los esfuerzos más notables y complejos es el que se está desarrollando para la creación del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. La Declaración de Bolonia, del 19 de junio de 1999, al objeto de favorecer la movilidad y empleabilidad de las ciudadanas y ciudadanos europeos, promueve la creación del *sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ETCS)* en la enseñanza universi-

taria, mediante el cual sea posible hacer compatibles y comparables los estudios universitarios de todos los países de la Unión Europea. En esta dirección y, como consecuencia del desarrollo de múltiples proyectos posteriores, en la recomendación que la Comisión Europea presentó para el establecimiento del Sistema de Cualificaciones Europeas (Commission of the European Communities, 2006), se define por *competencia*, “la aptitud probada para el uso del conocimiento, las destrezas, las aptitudes personales, sociales o metodológicas en el trabajo o en situaciones de estudio y en el desarrollo profesional o personal”.

En definitiva, este es un fenómeno de tal naturaleza para el que no cabe más que, o abordar su análisis y alcance, o proponer y probar fehacientemente su inconveniencia o falsedad.

2.2. Algunas perspectivas y definiciones u orientaciones más notables

Probablemente los tres aspectos que muestran un mayor grado de consenso a la hora de conceptualizar este fenómeno sean, por una parte, su finalidad, en dos sentidos, uno, en el de relacionar las características de las personas con las exigencias del contexto propio de la realización de tareas, y, dos, en cuanto esto supone una cierta ventaja competitiva para las personas y las organizaciones, y, por otra parte, situar el tercer vértice de esta relación triangular en el aprendizaje (Figura, 1).

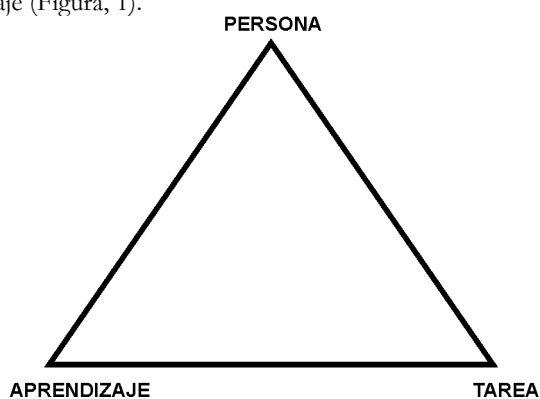


Figura 1: Elementos involucrados en la competencia profesional

Ahora bien, dejando a un lado estos aspectos concordantes, las diferencias en las perspectivas, las definiciones y los matices son tales que da la impresión de hallarnos ante una cuestión de gran complejidad, cuando, realmente, esto no es así.

El debate sobre el tema ronda en torno a interrogantes como estos, ¿qué son las competencias?, ¿para qué sirven?, ¿cuáles son sus elementos constituyentes?, ¿cómo se representan de conformidad con la finalidad y la perspectiva elegida *a priori*?, ¿cómo se identifican?, ¿cómo se predicen?, ¿cómo se desarrollan o aprenden? y ¿cómo se evalúan?

Pero el intento por dar respuesta a tanta pregunta en un texto único casi siempre resulta infructuoso porque se mezclan perspectivas muy distintas de diferentes planos y ámbitos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. En esta ocasión, como ya se ha apuntado anteriormente, se tratará de circunscribir el análisis a las cuestiones más de tipo definitorio y descriptivo.

Cuando un fenómeno admite una gran variedad de definiciones puede ser, porque sea realmente complejo o porque, en el caso de que se trate de algo más simple, no se haya logrado delimitar aún su verdadera naturaleza.

Lo cierto es que la existencia de demasiadas confusiones y errores graves entre la conceptualización y sus aplicaciones prácticas (Aneas, 2003) o la contaminación de los significados de los términos *competencia* y *aprendizaje*, por el uso tan distinto que se les ha dado en diferentes ámbitos (Holmes, 2001), son dos buenas razones para explicar el actual nivel de confusión sobre esta materia.

Tal es la variedad de orientaciones, reconocida por distintos autores (Tarrant, 2000, Vargas, 2004b, Fernández-Salineró, 2006) que, concretamente, Woodruffe (1993) afirmó el carácter “paraguas” de este tópico para cubrir todos los aspectos que pudieran estar relacionados directa o indirectamente con el desempeño de tareas.

Una forma habitual de analizar la variedad es intentar clasificar los objetos en categorías que puedan ayudar en la explicación de los mismos. Esta estrategia se utilizará para distinguir algunas de las orientaciones y definiciones que sobre *competencia* se han recogido.

Las cinco categorías que se han elegido se sitúan todas ellas en un continuo que va desde los aspectos más generales de las características de las personas hasta los elementos más concretos de las tareas. O sea, se trata de clasificar las distintas orientaciones por el elemento principal que las caracteriza, a saber, a) si destacan los atributos personales, b) si giran en torno a dimensiones personales de adaptabilidad al trabajo o de interacción con los elementos de la tarea y su contexto, c) si se centran en especificar los procesos cognitivos o conativos, como determinantes del éxito en la ejecución de las tareas, d) si insisten en la descripción de las conductas específicas del desempeño y e) si asocian las competencias a la definición de los estándares de la tarea o de los criterios de bondad de las mismas.

Dejaremos para más adelante la posibilidad de razonar la *competencia* desde cualquiera de estas categorías, pero no como definición del concepto, sino como modo concreto de representación del fenómeno, evitando la confusión entre los distintos niveles de análisis y entre los diferentes significados dados a los términos. Dicho de modo coloquial “no se trata de debatir si son galgos o si son podencos sino en definir qué es un perro”, porque en este caso muchas de las definiciones dadas a los términos de *competencia* o *competencias* son excesivamente dependientes de sus formas de representación.

A continuación se hace una relación de algunas de las orientaciones más comunes sobre este tema, clasificadas

según las categorías referidas y proponiendo para cada una de ellas alguna definición representativa:

a) Orientaciones basadas en los atributos personales: Schmieder y Frame (2007) definen una competencia como un atributo de las personas que es necesario para cumplir de modo significativo los requerimientos de un puesto de trabajo. Recordemos que Boyatzis (1982), y también Spencer y Spencer (1993), introducían un matiz importante, que era identificar las competencias con las características personales que explicaban un desempeño de las tareas superior o excelente.

Bastante antes, Peter y Hull (1972), que asentaron el conocido principio de que en una jerarquía todo empleado tiende a promocionar o ascender hasta su nivel de incompetencia, se referían en positivo a la *competencia*, como la aptitud para la realización de un trabajo útil o un servicio eficiente.

Otros autores, entre ellos, Blancero, Boroski y Dyer (1996), Eraut (1998), Wanberg, Rotundo y Kanfer (1999), Dainty, Cheng y Moore (2004) o Koeppen, Hartig, Klieme y Leutner (2008) son subsidiarios de un planteamiento básico similar, aunque con diversos matices.

b) Dimensiones adaptativas que explican la interacción persona-tarea: Masterpasqua (1989) también alude a las características personales para conceptualizar las competencias, pero añade que se trata de atributos adaptativos de tipo cognitivo, emocional, conductual o social, complementados por las creencias explícitas y las expectativas sobre su habilidad para aplicar los atributos a la realización de las tareas.

Pulakos, Arad, Donovan y Plamondon (2000) describen 8 dimensiones para evaluar la adaptación de las personas al puesto de trabajo que, si bien no se refieren en absoluto al tema de las competencias, podrían servir de ejemplo de todas las orientaciones dadas desde esta perspectiva interaccionista.

Así pues, dentro de esta categoría hay que situar todas las orientaciones y definiciones que subrayan el carácter de interacción entre las características de los individuos y los factores del entorno de las tareas. Aneas (2003) las denomina definiciones holísticas y como tales también se pueden considerar los puntos de vista de Levy-Leboyer (1997), Le Boterf (2001), González-Maura (2002) y Ellström y Kock (2008).

c) Las competencias explicadas como procesos: Muchos otros autores y autoras explican este fenómeno mediante los procesos que, según su criterio, son sus elementos constitutivos.

Delamare y Winterton (2005) afirman que una competencia es la combinación de conocimiento, destreza y habilidad social que son necesarias para ocupaciones particulares. Montmollin (1984) ya se refería a algo similar cuando consideraba las competencias como conjuntos estabilizados de saberes, destrezas, conductas-tipo, procedimientos estandarizados o tipos de razonamientos que se pueden poner en práctica sin necesidad de un nuevo aprendizaje.

Y, así, podemos encontrar distintas orientaciones análogas en, Sandwith (1993), Evers y Rush (1996), Mertens (1996), Athey y Orth (1999), Tejada (1999), Mulcahy (2000), Vargas (2004b), Meyers y Houssemand (2006), Fernández-Salinero (2006), Sandberg y Dall'Alba (2006), Leigh y otros (2007) o Prins y otros (2008).

d) Las competencias como conductas específicas o ventajas competitivas: Una visión distinta de las competencias es definir las como repertorios de conductas que alguien realiza mejor que otros, por ejemplo, (Woodruffe, 1993). Bartram (Kurz y Bartram, 2002; Bartram, 2005) se refiere a las conductas observables en el puesto de trabajo que aportan la base para diferentes criterios de medidas del desempeño.

Además, dentro de esta categoría cabe la orientación — muy novedosa para la época — que habían aportado Prahalad y Hamel (1990) sobre las competencias clave, que eran aquellas que explicaban los factores más competitivos de la empresa asociados al desempeño de las tareas. Cuando se demuestra que unas determinadas conductas laborales o profesionales son muy competitivas para situar a la empresa en unas mejores condiciones dentro del mercado, se dirigen todos los esfuerzos a desarrollar dicho tipo de conductas en todos los miembros de la organización.

Algunos otros autores como Cardy y Selvarajan (2005) o Silzer (Hollenbeck, McCall y Silzer, 2006) mantienen posturas análogas, que acentúan el carácter más conductual o ejecutivo en la explicación del fenómeno de las competencias.

e) Los estándares de las tareas: Las NVQ del Reino Unido supusieron, como sabemos, todo un avance en el desarrollo de una formación sociolaboral más práctica, flexible y ajustada a las necesidades del mercado y de las empresas (Thompson, 1995).

Dentro de este sistema no hay definición expresa del concepto de *competencia*, sin embargo la estrategia seguida fue normalizar las tareas y proponer un conjunto de estándares y criterios descriptivos de una ocupación o de un conjunto de puestos. Vargas (2004b) dice que en las NVQ la competencia se identifica o se infiere a partir de la definición que en la norma se hace de los elementos de competencia, en términos de los logros que un trabajador es capaz de conseguir, los criterios de desempeño, el campo de aplicación, etc.

Otra aplicación importante, que sigue esta orientación, es la utilizada para definir las normas de competencia, dentro del modelo SIMAPRO (Mertens, 2002).

Como es obvio, en todas estas orientaciones hay planteamientos muy útiles y acertados para explicar el fenómeno de las competencias. El reto consiste en poder integrar los elementos más claros y significativos en un todo coherente y de fácil comprensión, prescindiendo de aquellos otros que contribuyen en menor medida a clarificar el tema.

3. Claves de reinterpretación del fenómeno de las competencias

3.1. El enfoque integrador del sistema competencia-desempeño

En los apartados anteriores se ha realizado una introducción al tema y, en cierto modo, se ha resumido el estado de la cuestión en la actualidad. A consecuencia de ello, se ve la conveniencia de hacer un nuevo replanteamiento del tema de las competencias profesionales, fundamentalmente en lo que se refiere a darle una nueva conceptualización. Por otra parte, esta labor también obliga a delimitar su alcance respecto de otros temas con los que ya hemos visto que guarda una estrecha relación, como son el desempeño de las tareas y la adquisición y desarrollo de aprendizajes significativos para la mejora del mismo.

Se pretende adoptar una perspectiva, sino novedosa, sí con carácter mucho más definitivo y amplio, de modo que el concepto y su delimitación puedan aplicarse en general, tal y como antes se ha comentado, a cualquier ámbito, laboral, profesional o del aprendizaje.

Esta perspectiva consiste en entender las competencias dentro del sistema global del desempeño de las tareas y de la red nomológica de los antecedentes y determinantes individuales del mismo.

Con ello, se toma partido por aquellos puntos de enfoque que proponen observar el sistema en su integridad desde el vértice de la tarea, de la ejecución de conductas, desde los criterios de evaluación de la efectividad de las operaciones y diferenciando la competencia en sí misma de los recursos de competencia de las personas.

Igualmente se insiste en la necesidad de especificar con mayor concreción los contenidos de las normas de competencia, los procesos cognitivos y conativos que, basados en indicios o pruebas evidentes sobre su eficacia para una competencia determinada, son objeto de aprendizaje y desarrollo progresivo, siguiendo el modelo del conocimiento experto (Ericsson y Charness, 1994).

Además, es preciso, no obstante, evitar circunscribir la competencia a los estrechos límites que supone un listado de conductas excesivamente específicas, porque le resta la necesaria flexibilidad y poder de generalización del modelo a contextos análogos.

Por último, decir que este análisis se realiza desde el ámbito de la Psicología, bien sea una aproximación desde la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, la Psicología Cognitiva, o incluso, desde la Psicología Diferencial.

3.2 Niveles de análisis y delimitación de términos

Del análisis de la doctrina se derivan algunos aspectos que pueden generar dudas en el momento de explicar el objeto de análisis de este artículo, así como ciertas cuestio-

nes derivadas de la comparación de algunos términos, que es preciso clarificar desde un principio.

Por una parte, en primer lugar, para abordar la tarea de conceptualizar las competencias profesionales, resulta de gran utilidad tener presente el esquema que Colom (1995) explica sobre los niveles de análisis que cabe distinguir a la hora de estudiar las diferencias individuales que hay entre las personas, tomando como referencia la Teoría del Acoplamiento Estructural de Maturana y Varela (1990). Los tres niveles más importantes a considerar ahora son, el de los rasgos, como características generales de la personalidad, la inteligencia, etc., los procesos de conocimiento, destreza o actitud y el nivel de interacción entre individuo y ambiente, que es el de la conducta. Podemos recordar que, anteriormente, se han apuntado definiciones de competencia desde cualquiera de estos tres niveles, en particular, o combinando unos con otros.

En segundo lugar, una consecuencia de haber adoptado estos tres niveles de análisis, así como un planteamiento sistémico, es la necesidad de evitar la confusión entre el concepto y su representación. Por tanto, sería bueno poder definir en qué consiste una competencia profesional, independientemente del formato o modelo que se adopte para su representación. Siguiendo el planteamiento de los tres niveles de análisis, se verá que es posible representar las competencias profesionales con ayuda de ellos, manteniendo una definición unívoca y operativa al margen de cuál sea su forma de representación.

Una tercera fuente de confusión es la que proviene de relacionar los antecedentes y las consecuencias dentro de la definición del fenómeno, o dicho, desde el punto de vista de un paradigma predictivo, las variables independientes con las variables dependientes, o los instrumentos de predicción con los criterios.

Otra cuestión a dilucidar es entre el grado de abstracción y poder de generalización de las descripciones, por una parte y el de especialización que hace depender las competencias profesionales de un contexto específico. Ha quedado medianamente claro que si se entienden las competencias como factores de competitividad su poder de generalización no puede ser muy amplio. Por contra, los programas de formación profesional deberán disponer de unidades de competencia y contenidos apropiados para el desempeño de tareas en distintos puestos de trabajo de una misma ocupación. En cualquier caso, esto no ha de suponer limitación alguna para la definición de las competencias, porque se trata de un asunto de especificación de una norma de competencia concreta, que es independiente del concepto.

Algo similar sucede entre los distintos niveles de dominio, desarrollo o pericia, ya que, para que un desempeño sea competente no es necesario que se alcance un grado de desempeño superior. Tan solo es preciso que sus efectos constituyan un valor deseado o, si se quiere, una cierta ventaja competitiva para la organización. Al menos 2 de los 5 grados propuestos por Dreyfus y Dreyfus (1986) pueden dar ya muestra de un desempeño competente, sin necesidad de

tener que considerar esta circunstancia como un elemento fundamental de la definición del concepto. Se trata más de otra especificación de la norma de competencia en donde se indique el nivel de pericia mínimo a tener en cuenta.

Por otra parte, algunas de las cuestiones que pueden plantearse a la hora de definir el objeto que nos ocupa, son, si *capacidad* y *competencia* se admiten como términos sinónimos, o *competencia* y *destreza*, o *competencia* y *cualificación profesional*, si cambia el significado por el hecho de utilizar el término *competencia* en singular o en plural o si cabe comparar, como instrumento, un modelo de competencias con otro de análisis del trabajo.

- a) La diferenciación entre *capacidad* y *competencia* puede ejemplificarse con una analogía de la Física, ya que es similar a la distinción que existe entre *fuerza* y *energía*. Una capacidad es una cualidad de las personas, así como la fuerza es la causa del movimiento, mientras que una competencia exige, como en el caso de la energía, que la referida capacidad haya sido realizada y medida en unidades de trabajo.
- b) En el caso de la comparación entre *competencia* y *destreza* el matiz de diferenciación estriba en que las destrezas pertenecen al conjunto de recursos de competencia que son antecedentes o determinantes de las conductas del desempeño competente, pero no pueden confundirse con él, porque el desempeño competente exige que la destreza se ejecute con regularidad y de manera exitosa.
- c) La delimitación entre los términos *competencia* y *cualificación profesional* igualmente ha de ser abordada, si bien esta distinción es, por analogía, similar a la anterior, en el sentido de que las cualificaciones profesionales también pertenecen a la esfera de los recursos de competencia y, por tanto, hay que evitar la confusión entre los determinantes de un fenómeno y el fenómeno en sí. Una cualificación profesional alude a un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y modelos de comportamiento que las personas adquieren durante los procesos de educación, socialización o formación, mientras que la *competencia* exige la puesta en práctica de algunos aspectos del referido repertorio para el logro de un objetivo o resultado en un contexto dado (Mertens, 1996; Eraut, 1998).
- d) El uso en singular o en plural del término *competencia* indica otra diferenciación a tener en cuenta. El singular alude a la definición conceptual de la *competencia* como estilo de trabajo, pero en plural nos referimos al conjunto de normas de competencia, en donde se especifican los conocimientos, las destrezas, las actitudes y demás antecedentes o determinantes del desempeño.
- e) Sobre los modelos de competencia y los instrumentos propios del análisis del trabajo (Sánchez y Levine, 2009), a nivel ontológico o epistemológico no cabe comparación posible, ya que no existe una única metodología para la identificación de las competencias, pudiendo, incluso, utilizarse con toda garantía las técnicas de análisis del trabajo (Briscoe y Hall, 1999) para la identificación de las competencias. El estudio realizado en su día por Shippman y colaboradores (2000) puso el acento en la comparación entre

distintas metodologías de análisis, resaltando las ventajas y debilidades de unas y de otras. Sin embargo, el hecho de que muchas de las estrategias empleadas para la identificación y representación de las competencias carecieran del necesario rigor metodológico no justifica, en absoluto, su comparación a nivel conceptual con las técnicas de análisis del trabajo.

4. El desempeño de tareas y sus determinantes

Puesto que en esta ocasión, tal y como se deduce de las reflexiones anteriores, se ha elegido el desempeño o ejecución de las tareas como la mejor perspectiva para tratar el fenómeno de las competencias, se procede a continuación a realizar una síntesis sobre la definición de este constructo y sus determinantes.

4.1 Concepto de desempeño o ejecución de tareas

El desempeño es un constructo multifacético con una estructura latente y jerarquizada, que se identifica con aquellos comportamientos organizacionales relevantes (Campbell, Gasser y Oswald, 1996), destinados a la ejecución de tareas, y que están bajo el dominio del propio ejecutor (Viswesvaran, 2001).

Esto es, el desempeño se identifica con lo que las personas hacen, que puede ser observado, y se circunscribe exclusivamente a las acciones que son relevantes para el logro de los objetivos de la organización (Campbell, Gasser y Oswald, 1996; Viswesvaran, 2001). Además, estos mismos autores dicen que el desempeño es objeto de medida en términos de las contribuciones individuales de las personas, pero no en forma de resultados ni consecuencias, porque son las acciones en sí mismas las que están bajo el control absoluto del agente que las ha realizado.

Obviamente, aunque, con carácter general, la referencia más apropiada del desempeño sea el mundo del trabajo y la profesionalidad, es posible extender esta concepción a cualquier tarea, con independencia de la edad o condición de su agente y del contexto en que se dé. Haciendo una nueva analogía con otro concepto de la Física, el desempeño ha de entenderse como trabajo humano realizado en una unidad de tiempo.

Campbell, Gasser y Oswald (1996), mediante una síntesis del mismo planteamiento ya realizado por Campbell con anterioridad (1990), distinguen dos subsistemas dentro del desempeño, uno el referido a elementos o facetas que lo constituyen y otro el subsistema que integra sus determinantes directos e indirectos.

4.2. Facetas constituyentes del desempeño

Las tres facetas principales que abarcan todos los componentes del desempeño son, el desempeño de tareas, el desempeño contextual (Borman y Motowidlo, 1993 y 1997;

Conway, 1999; Borman, Penner, Allen y Motowidlo, 2001) y las tareas contraproduktivas (Sackett y Devore, 2001).

En primer lugar, respecto al desempeño de tareas, cualquier actividad que contribuya directamente a la elaboración técnica de un producto o indirectamente a la gestión de un servicio (Borman y Motowidlo, 1993) y que satisfice las necesidades de la organización (Gorriti y López-Basterra, 2009) forma parte de esta faceta. Las actividades propias del desempeño de tareas se destinan al desarrollo de procesos tecnológicos por medio de la provisión de materiales o servicios necesarios (Borman y Motowidlo, 1993). Por estas razones, el mejor factor de discriminación entre dos o más puestos de trabajo es el correspondiente al desempeño de tareas (Borman y otros, 2001).

La segunda faceta del desempeño es la que se refiere a ciertas actividades complementarias que se realizan en el contexto de las tareas. Se trata de actividades que contribuyen a la efectividad de la organización por su papel de catalizadoras de la ejecución de las tareas específicas, desde el ámbito propiamente individual, como mantener habitualmente una actitud optimista, o de relación social, por ejemplo, las conductas de colaboración entre dos colegas (Borman y Motowidlo, 1997). Según la opinión de estos autores (Borman y Motowidlo, 1993) estas actividades definen el ambiente de trabajo, son más motivadoras que las propias actividades del desempeño de tarea y son comunes a la mayoría de los trabajos de una organización.

La faceta de las conductas contraproduktivas versa sobre aspectos negativos de la competencia profesional y por ello se elude su descripción, aunque estos comportamientos son de gran importancia a la hora de estudiar el desempeño.

Los componentes del desempeño de tarea, de forma resumida, son, las tareas específicas de cada puesto o las de supervisión y liderazgo. Además, se realizan otras tareas más generales, como las propias para la transmisión de la información o para la coordinación de la ejecución de las demás tareas.

Y, como componentes del desempeño contextual, cabe citar dos dimensiones, una de facilitación de las relaciones interpersonales y otra sobre la dedicación al trabajo (Van Scotter y Motowidlo, 1996). Dentro de estas dimensiones, a su vez, se pueden distinguir entre otros, el esfuerzo, el compromiso y la disciplina de carácter personal o el comportamiento interpersonal.

En consonancia con esta perspectiva, la consecuencia general más importante a tener en cuenta ahora es que la identificación y representación posterior de las competencias profesionales ha de versar exclusivamente sobre elementos propios de este ámbito, que se reconoce como el marco de referencia del criterio.

4.3. Determinantes directos e indirectos del desempeño

El segundo subsistema, a cuyos componentes se han referido la mayoría de los modelos de competencias, es el pro-

prio de los determinantes directos e indirectos del desempeño.

Se puede adelantar ya que al referirse a los determinantes directos del desempeño la atención se centra en el nivel de análisis de los procesos, mientras que el tipo que corresponde a los determinantes indirectos del desempeño es, como veremos, el nivel de los rasgos.

Recuerda Conway (1999) cómo la aptitud es uno de los mejores rasgos predictores del desempeño de tareas y la personalidad del desempeño contextual. Pero esta relación se deriva de una cadena de dos tipos de antecedentes o determinantes.

Schmidt y Hunter (1992) resumen varias investigaciones anteriores en un modelo causal de los procesos determinantes del desempeño, según el cual las personas con un notable nivel intelectual son las que adquieren un mayor grado de conocimiento acerca de las tareas y es este conocimiento el determinante directo más importante para la ejecución de las mismas.

Por tanto, tal y como proponen Campbell y colaboradores (1996), cabe agrupar los determinantes individuales del desempeño en dos categorías, los determinantes indirectos y los determinantes directos. Entre los determinantes directos del desempeño estos autores citan, los conocimientos declarativos, los conocimientos sobre procedimientos, las habilidades y destrezas y la motivación, mientras que señalan como determinantes indirectos, la habilidad mental general o inteligencia, la personalidad y los intereses.

Se concluye, por tanto, con la convicción de que existe base teórica y empírica suficiente para explicar el fenómeno de las competencias profesionales a partir de la principal teoría, existente en la actualidad, sobre la definición del desempeño, de sus componentes y sus determinantes.

5. Estilo de trabajo y competencia

5.1. El estilo de trabajo, como categoría de análisis

Dos problemáticas que, entre otras, suelen estar presentes en el análisis psicológico del comportamiento humano son, cómo explicar o categorizar las diferencias individuales, por una parte, y, por otra, cómo manejar la relación dialéctica entre lo estable y lo dinámico.

Los estudios sobre el desempeño laboral constituyen un caso particular dentro del análisis del comportamiento humano y, en este sentido, se ven afectados, del mismo modo, por estas dos problemáticas.

La teoría del desempeño, a la que se ha hecho referencia en el apartado anterior, (Campbell, Gasser y Oswald, 1996; Viswesvaran, 2001) supone, más bien, una visión estructural y descriptiva, mientras que mediante la teoría de la autorregulación del desempeño laboral, explicada en una ocasión anterior (Basoredo, 2008), se ha realizado una síntesis de algunos modelos explicativos del funcionamiento del desempeño.

En este contexto, con el fin de comprender el dinamismo del fenómeno de la competencia profesional, se utilizará una categoría diferente de las empleadas hasta ahora para explicar las diferencias individuales. Se trata del estilo psicológico (Sánchez López, 1997) o de los estilos interactivos (Ribes, 1990).

Las categorías principales para abordar los distintos puntos de vista sobre las competencias han sido, los rasgos, como atributos, características personales o dimensiones adaptativas en la interacción persona-tarea, los procesos y las conductas específicas, en alusión a tres de los cuatro niveles de la ya conocida Teoría del Acoplamiento Estructural (Colum, 1995). Pues bien, con ayuda de los estilos se pretende explicar la visión de la dinámica de este sistema.

En esta sección se analizará qué se entiende generalmente por *estilo*, cómo puede aplicarse esta categoría en el ámbito del análisis de las diferencias individuales, precisamente desde una perspectiva dinámica, y en qué consiste un *estilo de trabajo*, en cuanto a su relación con el fenómeno de las competencias.

En primer lugar, son varias las acepciones posibles para el término *estilo*. Las más interesantes para el objeto que nos ocupa son las que lo definen como, un modo, manera o forma de comportamiento, un uso, una práctica, una costumbre o una moda, el carácter peculiar de un sujeto o de una obra o el conjunto de características que distingue a una persona o cosa. Por ejemplo, los estilos de la arquitectura clásica o los estilos de procesamiento de la información.

En segundo lugar, en Psicología se han descrito y analizado estilos muy distintos, unos más generales, como, los estilos cognitivos, los estilos de desarrollo o los estilos de personalidad y otros que tienen un carácter más específico, entre ellos, los estilos de vida, los estilos de aprendizaje, los estilos de enfermar o los estilos de consumo (Sánchez López, 1997). Los estilos de trabajo son un caso más dentro de estas categorías específicas.

Todo estilo supone un patrón consistente y estable de comportamiento (Quiroga, 1994; Ribes, 2005), conformado por un proceso de interacción de elementos cognitivos y afectivo motivacionales, que, aún no siendo directamente observables, pueden reconocerse en diferentes funciones psicológicas y en distintas situaciones (Royce y Powell, 1983; Reuchlin, 1990; Quiroga, 1994). Afirma Ribes (2005) que todo estilo implica un perfil funcional similar en momentos distintos de una misma situación social, o en alguna de sus variantes circunstanciales, y, por tanto, afecta no sólo al sujeto agente, sino también a los elementos objetivos con los que éste interactúa.

En consecuencia, el estilo psicológico es una categoría de orden superior que sirve para analizar las diferencias individuales por su capacidad para combinar los rasgos de aptitud, los rasgos de personalidad, las actitudes o los valores implicados en una situación (Royce y Powell, 1983).

Sánchez-López (1997) resume, como notas distintivas de los estilos psicológicos, las siguientes:

- a) Su carácter organizador de la conducta, como mecanismos de selección de las aptitudes, rasgos de personalidad, etc., implicados en ella.
- b) Su papel de dar unidad y coherencia al cambio, porque sirven para explicar las regularidades implícitas en los comportamientos idiosincrásicos de las personas.
- c) Su función integradora de las variables tanto cognitivas como conativas.

A estas características habría que añadir el valor predictivo de los estilos, dado que suponen regularidades conductuales que son el resultado de la biografía personal de cada individuo (Ribes, 2005).

En tercer lugar, haciendo referencia a los estilos de trabajo, de manera específica y dado que el trabajo ofrece al individuo una oportunidad para el logro, Watson (1958) consideraba que el estilo de trabajo le permite manifestar su competencia en un área restrictiva y delimitada por la tarea.

Los estilos de trabajo sirven para minimizar la incertidumbre, controlar los errores comunes en una situación particular, como patrones que permiten la transmisión de la experiencia de las personas expertas a las que inician su función laboral y también como códigos de conducta en el trabajo (Barley, 1996).

Leonardi, Jackson, Waite y Diwan (2005) afirman la existencia de una relación dialéctica entre los estilos de trabajo y los distintos temas de la cultura organizativa de una entidad, ya que lo importante, en este caso, no es el tipo de trabajo que realizan sus miembros, sino los estilos de trabajo mediante los cuales se orientan profesionalmente. Por tanto, los estilos de trabajo son los modos que guían la orientación de los miembros de una organización hacia la tarea o hacia el resto de sus colegas y cuando se quiere comprender cómo una cultura organizativa influye en los esfuerzos para el cambio es preciso estudiar los estilos de trabajo de sus miembros.

El dominio bajo el cual se clasifican los estilos de trabajo es una parte importante de la red O*NET de información sobre las ocupaciones (Borman, Kubisiak y Schneider, 1999). En la red O*NET los estilos de trabajo se han definido como conjuntos de características personales o rasgos de personalidad que describen requerimientos importantes para la ejecución de las tareas o para las relaciones con las personas en contextos de trabajo. Y dentro de esta red se utiliza una taxonomía de 7 factores de primer orden y 17 factores de segundo orden, mediante los que se establecen determinados requerimientos y criterios para el desempeño laboral.

En definitiva, se ha hecho referencia a una categoría de análisis de las diferencias individuales, que es el estilo, la cual también tiene una aplicación específica en contextos de trabajo. Se trata de una categoría compleja, entre otras razones, por el hecho de integrar el resto de los niveles de análisis, pero resulta de enorme utilidad para este estudio, porque subraya las regularidades de las conductas idiosincrásicas de las personas cuando realizan tareas, así como los mecanismos de interacción de sus recursos personales con los distin-

tos elementos y condiciones del medio en el que desarrollan su actividad. Estas características convierten a los estilos de trabajo en fuentes insustituibles de criterios para la evaluación del desempeño de las tareas.

5.2. Concepto de competencia

En los apartados anteriores se han resumido los elementos principales sobre los tres temas que guardan relación con el objetivo de estudio, por una parte, algunas de las concepciones más extendidas sobre las competencias profesionales, por otra, una síntesis de lo que supone el desempeño de tareas, sus componentes y sus determinantes y, finalmente, una argumentación clara y consistente sobre qué se puede entender por *estilo*, como categoría de análisis de las diferencias humanas.

Asimismo, se han puesto de manifiesto unas premisas y unas perspectivas básicas para abordar la tarea que a continuación se emprende sobre un nuevo intento de zanjar la cuestión relativa al concepto de *competencia*.

A partir de todos estos supuestos cabe deducir que una competencia no es más que un modo de hacer bien las cosas. Cuando vemos trabajar a una persona o ésta nos muestra alguno de sus productos, en el caso de que se trate de una materia sobre la cual tenemos suficiente criterio, podemos juzgar si es una persona competente o no.

Por tanto, la *competencia profesional* sólo cabe explicarla desde el desempeño de las tareas. Esto es, una competencia es un estilo de trabajo o un estilo de desempeño que da buenos resultados y, en este sentido, desempeño competente y competencia son conceptos sinónimos. La competencia de una persona se manifiesta por medio de unas conductas específicas, exitosas para una organización determinada, cuya naturaleza es idiosincrásica y que son producto de la combinación de los recursos del individuo y del entorno para la realización de una tarea.

Ahora bien, de la anterior definición se derivan dos problemas importantes. El primer problema se plantea a la hora de establecer qué se ha de considerar por hacer bien las cosas o cómo determinar cuáles son las características y los indicadores de un buen resultado. El segundo problema, que tampoco es menor, es dilucidar si aludir a la competencia profesional añade algo nuevo y necesario al concepto de desempeño, dado que se les ha considerado, en parte, como elementos sinónimos.

La respuesta al primer interrogante necesita distinguir entre la realización de la tarea y el criterio explícito que incluye las condiciones y requerimientos exigibles para establecer el grado de bondad de su ejecución. Luego, por una parte se explica la competencia, como estilo personal para la ejecución de las tareas, y, por otra, se hace una referencia a la norma de competencia en la que se especifican los elementos necesarios para establecer los juicios de valor correspondientes. Las conductas ejecutadas son de naturaleza subjetiva, individual y contingente, mientras que la norma de competencia que hace posible su juicio es un instrumento objeti-

vo mediante el cual cabe evaluar múltiples conductas de ejecución de tareas, propias de individuos diferentes y situaciones específicas.

Por otra parte, respondiendo a la segunda cuestión, la necesidad de disponer de una norma de competencia que incluya las correspondientes especificaciones sobre el contexto de la tarea, los criterios para juzgar su bondad de ejecución o los elementos determinantes del desempeño que permitan establecer predicciones acerca del mismo, es razón suficiente para justificar el concepto de *competencia*. La *competencia* sólo abarca los estilos del desempeño laboral de valencia positiva, que una organización destaca de manera explícita, de modo que se puede hablar de las variables correspondientes al desempeño competente de las tareas, el desempeño contextual y las conductas contraproductivas. A su vez, en la norma de competencia únicamente se representan aquellos aspectos concretos de las variables del desempeño competente de las tareas y, sin embargo, la evaluación del desempeño deberá incluir, además, las conductas extra-rol que son parte de las variables del desempeño contextual y las conductas contraproductivas.

Se puede decir, por tanto, que, como parte diferenciada del sistema de desempeño, una competencia es un estilo de trabajo que da buenos resultados de conformidad con los elementos, modelos y criterios contenidos en una norma.

6. Normas de competencia, sus componentes y sus relaciones

6.1. Concepto de norma de competencia

Una norma de competencia es un modelo para representar todos los elementos que se consideren de interés para la gestión de los estilos de competencia. De este modo, caben múltiples formas de representar un mismo estilo de competencia en una norma, en función de los objetivos, las características, las preferencias o los puntos de vista de una organización determinada, siempre y cuando estas normas se limiten al ámbito de las variables del desempeño o de sus determinantes.

La utilización de normas de competencia trasciende a la evaluación del desempeño, no obstante, y en este sentido cabe la posibilidad de que sean utilizadas, además, para otras finalidades, como la planificación del aprendizaje, la selección del personal, la formación continua, el diseño organizativo, etc.

Uno de los planteamientos erráticos en la conceptualización de la *competencia* es precisamente que la definición del concepto sea subsidiaria del uso que se les vaya a dar a las normas de competencia. Muy al contrario, el fin principal de la norma condiciona, si acaso, el modo en que ésta se haya de elaborar, por su capacidad de orientar la atención sobre alguno de los niveles de análisis de las diferencias individuales en detrimento de los demás, pero no ha de afectar al significado del concepto de *competencia*. Por ejemplo, si la norma

de competencia está destinada a la evaluación predictiva para la selección de personal, puede ser que resalte el perfil requerido de los rasgos intelectuales o de personalidad, mientras que si se trata de una norma de competencia utilizada para la redacción de un currículo de formación los elementos predictivos que deben destacarse son las áreas de conocimiento y las destrezas que habrán de traducirse en forma de objetivos específicos de los programas de aprendizaje.

6.2. Elementos y relaciones, componentes de la norma de competencia:

La redacción de normas de competencia debe de adoptar, aunque no todas lo hacen así, un criterio holístico (Aneas, 2003; Tejada 1999), que haga referencia a los estándares del desempeño, para así disponer de un referente sobre la finalidad de las mismas, y aludir, también, a los determinantes del desempeño en el momento de elaborar el contenido de la norma.

Por tanto, los dos apartados que deben distinguirse en una norma de competencia son, la unidad de competencia y el repertorio de competencia.

Una unidad de competencia es una síntesis representativa de las tareas y los criterios para evaluar la realización de las mismas. Vargas (2004b) utiliza dos características definitorias de la unidad de competencia, una, que se trate de una agrupación con un significado claro dentro de los procesos de trabajo y, otra, que pueda ser ejecutada por una única persona. Basoredo (2008) afirma que toda unidad de competencia aglutina, al menos una función, como responsabilidad, y varias tareas concretas con sus criterios de realización correspondientes.

Un repertorio es un compendio o síntesis de elementos de competencia dispuestos en un orden determinado, según sea su utilización. El repertorio de competencia incluye la denominación y descripción del estilo, los contenidos del sistema de los determinantes individuales del desempeño o

recursos de competencia que le corresponda y la escala de cinco niveles progresivos de dificultad o desarrollo experto.

Analizados los distintos componentes de una norma de competencia, se observa que tanto las unidades de competencia como la denominación y descripción del estilo, e, igualmente, la escala de niveles de competencia hacen referencia a los criterios del desempeño, mientras que los recursos individuales de competencia y sus relaciones, o sea, las áreas de conocimiento, las destrezas, etc. representan a los determinantes del mismo.

La teoría de los distintos niveles de análisis —a la que se ha aludido anteriormente— permite explicar los recursos individuales de competencia mediante un sistema o red nomológica de las variables independientes y sus relaciones (Figura, 2). Este sistema aporta al individuo toda una serie de recursos en el momento de tomar sus decisiones sobre las operaciones para ejecutar las tareas, el cuarto nódulo del circuito, según la teoría de autorregulación del desempeño (Basoredo, 2008).

Los recursos de competencia constituyen un sistema abierto de carácter adaptativo y naturaleza compleja que dispone, como todos los sistemas cibernéticos, de algunos mecanismos de retroalimentación.

6.3. Representación del sistema de recursos de competencia

Una representación completa del sistema de recursos de competencia obligaría a considerar los tres niveles de análisis de las diferencias individuales (Figura 2), el nivel de los rasgos, el nivel de los procesos y el nivel de las conductas. Sin embargo, dada la finalidad principal y los objetivos concretos de las normas de competencia, sus representaciones reales siempre dan preponderancia a unos sobre los otros.

A continuación se describen las posibles categorías para la representación del sistema de los recursos de competencia, los niveles, los planos y los mecanismos de realimentación.

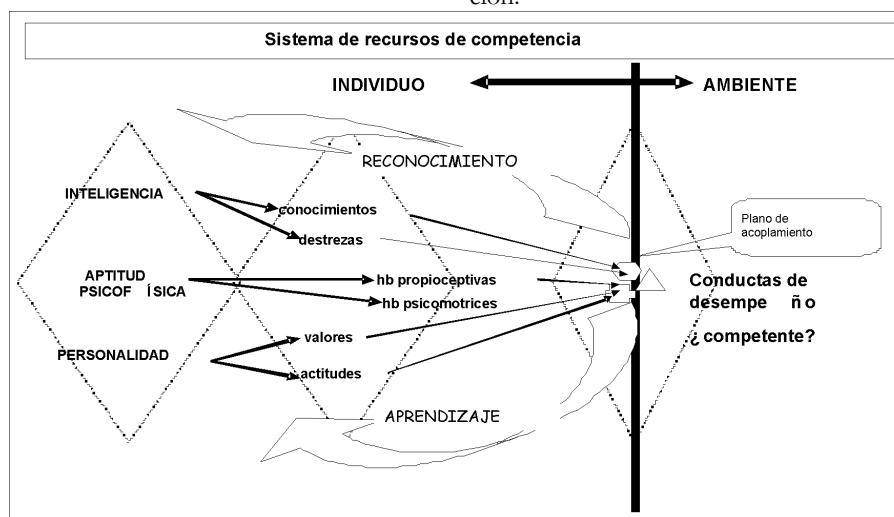


Figura 2: Recursos de competencia

En el primer nivel se sitúan las aptitudes intelectuales y psicofísicas, así como los rasgos de personalidad. Estos son los determinantes indirectos del desempeño (Schmidt y Hunter, 1992; Campbell y colaboradores, 1996), rasgos que se suelen describir en las normas o perfiles profesiográficos, de utilidad para la selección de personal.

El segundo nivel, el propio de los procesos, corresponde a los conocimientos, las destrezas, las actitudes, los valores, las habilidades propioceptivas, las habilidades psicomotrices, etc., a los que se considera como determinantes directos del desempeño. La representación de estos procesos es el tipo predominante en las normas de competencia que tienen fines educativos o formativos, por ejemplo, en el caso de planes de estudio o el diseño de currículos de enseñanza o formación sociolaboral.

Por último, en el nivel de interacción entre individuo y entorno aparecen las conductas del desempeño, producto de un estilo idiosincrásico de combinación de todos los recursos necesarios para la ejecución de las tareas. La descripción de estándares de tarea y sus criterios es la más apropiada para la evaluación del desempeño.

Adoptando ahora una perspectiva de análisis horizontal, la estructura del sistema de recursos de competencia se puede visualizar mediante otros tres planos, el plano cognitivo, al que pertenecen las aptitudes intelectuales y los procesos de conocimiento, habilidad o destreza, el plano conativo, en el que se diferencian los rasgos de personalidad, las actitudes, los valores o los intereses y el plano psicofísico, propio de las capacidades psicofísicas y de las habilidades propioceptivas o psicomotrices.

El carácter complejo y abierto de este sistema se basa, entre otras razones, en los efectos de cambio producidos en dos de los mecanismos principales de realimentación del referido sistema, el reconocimiento o refuerzo, como consecuencia de la ejecución de las tareas y el aprendizaje en su función propia para la adquisición de conocimientos y habilidades, desarrollo de destrezas, modificación de actitudes, etc. Son estos dos mecanismos, provenientes del entorno, los que, junto con los propios de cada persona, la atención, la motivación, etc., hacen que los recursos de competencia vayan incrementándose y desarrollándose de modo continuo

6.4. Criterios de desempeño experto y niveles de competencia

Una de las divergencias que originó dos conceptualizaciones distintas de la *competencia* fue si el punto de referencia del modelo debía de situarse en el nivel máximo del desempeño (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993) o si, como sucede dentro del sistema NVQ del Reino Unido (Thompson, 1995) o en los programas oficiales de las enseñanzas de formación profesional, se trata, más bien, de un desempeño típico o estandarizado.

Schmidt y Hunter (1998) son partidarios de tomar como referencia la representación de un nivel de desempeño superior, de modo que actúe en términos de metas a alcanzar,

porque esta premisa facilita la selección de mejores instrumentos predictivos y amplía el marco de discriminación entre las puntuaciones individuales.

En cualquier caso, esta divergencia tampoco tiene por qué influir a la hora de explicar el concepto, máxime cuando en un apartado anterior ya se ha asociado la competencia al desempeño eficaz. Además, la solución más acertada es aquella que permite graduar los distintos estilos, incluyendo ambos valores, el derivado de un desempeño típico y el propio de un desempeño superior, de conformidad con las teorías del desarrollo del conocimiento experto (Ericsson y Charness, 1994; Ericsson y Lehmann, 1996).

Por tanto, para cada estilo de trabajo, representado mediante su norma de competencia correspondiente, se adopta la misma escala de desempeño experto que ya fue utilizada en una ocasión anterior, como recurso metodológico en la elaboración de currículos de formación continua (Basoredo, 2008).

Se trata de una escala de 5 niveles progresivos, a partir de la propuesta por Dreyfus y Dreyfus (1986), en la que el alcance de cada uno de sus valores se describe, tomando como referencia los distintos criterios de realización contenidos en las unidades de competencia y los criterios propios de cada una de las fases del desarrollo del desempeño experto.

Los niveles de competencia de la escala son: 1) preliminar, 2) iniciado, 3) medio o estándar, 4) avanzado y 5) experto. El nivel medio o estándar es el que corresponde con el desempeño típico suficiente y un desempeño superior alcanzaría a los niveles avanzado o experto.

Las descripciones de cada uno de los valores de esta escala son un medio más de operativizar y concretar las normas de competencia, por su gran utilidad para la selección de contenidos, instrumentos o criterios de evaluación de cada uno de los elementos y, como tal, con independencia del modo de representación que se adopte para especificar un estilo de trabajo eficaz, es necesario disponer de una escala graduada como ésta o de características análogas.

7. Metodología de identificación de las normas de competencia

Para la identificación de normas de competencia, en realidad, siempre se han utilizado métodos muy diferentes. De hecho el método empleado era uno de los condicionantes de la propia definición del concepto.

Relacionar conceptualmente una definición con un método es algo que se debe de evitar siempre porque la elección de una metodología concreta depende, en principio, de la finalidad para la que se haya previsto, sin perjuicio de la definición y las características explicativas de la naturaleza del fenómeno.

Además de la finalidad, otros factores que influyen en la elección del método son, las fuentes de recogida de la información, los instrumentos para el análisis y descripción de

las categorías del contenido, los procedimientos de revisión e, incluso, los formatos de representación y documentación.

En esta sección se comentarán algunas de las distintas metodologías de análisis e identificación de competencias, se hará una relación de las estrategias analíticas mínimas y, tras explicar las principales fuentes de inexactitud en estos tipos de análisis, se considerarán las razones y argumentos de la referida estrategia para una identificación de normas de competencia con garantía suficiente.

Shippmann y colaboradores (2000) compararon la metodología de análisis de puestos con una metodología concreta de identificación de normas de competencia y de ahí puede que provenga el equívoco de tratar de asimilar esta metodología del diseño de un modelo de competencias a las metodologías propias de análisis del trabajo (Sánchez y Levine, 2009).

Briscoe y Hall (1999) analizan y dan cuenta de tres tipos de métodos de identificación de competencias, uno es utilizar una estrategia de investigación, dentro de la cual caben cualquiera de los modelos desarrollados para el análisis de puestos de trabajo (Fernández-Ríos, 1995), otro es identificar las normas de competencia a partir de un análisis estratégico y una tercera vía es emplear el análisis de los valores de la organización para configurar un modelo de competencias. Entre las fortalezas y debilidades de cada una de estas orientaciones, estos autores señalan que el análisis de investigación es el más caro, pero es el que tiene una mayor validez empírica, aunque, por estar centrado en las tareas, suponga una cierta debilidad respecto a la previsión de los futuros cambios organizativos. La fortaleza del análisis estratégico es ésta, precisamente, su orientación hacia el cambio organizacional. A su vez, el análisis de los valores de la organización tiene las ventajas de proporcionar estabilidad y fácil comprensión a los miembros de la organización. Sin embargo, son los procedimientos e instrumentos empleados en los dos últimos tipos los que —como veremos— generan las mayores fuentes de inexactitud.

En esta ocasión distinguiremos dos categorías de identificación de normas de competencia, los métodos de síntesis y los métodos de especificación.

Los métodos de síntesis producen normas de competencia representadas mediante un término para su denominación y una descripción o definición que explica su significado y alcance. Para la identificación de una norma sintética suele utilizarse un único nivel de análisis, los rasgos o la relación de enunciados de conocimiento o destreza, por ejemplo. La estrategia más común de los métodos de síntesis, que fue la que Shippmann y colaboradores (2000) compararon con las metodologías de análisis de puestos, es utilizar un grupo focal, a partir de las deliberaciones de un equipo de expertos, complementadas con ayuda de entrevistas o cuestionarios de un número, más bien reducido, de incidentes críticos.

Los métodos de especificación, sin embargo, además de disponer de un término para la denominación de la norma de competencia y una definición de la misma, como es el

caso de los métodos de síntesis, utilizan más de un nivel de análisis, por ejemplo, la especificación de las conductas del desempeño y los rasgos determinantes, o los procesos detallados de conocimiento, destreza y actitud. Igualmente, emplean instrumentos, procedimientos y formatos mucho más variados, como cuestionarios y entrevistas a quienes realizan las tareas, a supervisores, técnicas de análisis factorial, etc. Con ayuda de esta diversidad de dispositivos metodológicos, cualquier método de especificación consigue delimitar y detallar los recursos, los criterios y demás elementos de competencia contenidos dentro de cada una de las normas. Los distintos modelos de análisis del trabajo, análisis de tareas o análisis cognitivo de tareas deben considerarse como métodos de especificación. Un ejemplo típico de normas de competencia para las que se ha utilizado un método de especificación es cualquier currículo de formación profesional del sistema educativo vigente en la actualidad.

En consecuencia, la concepción de la *competencia*, tal y como se explica en este artículo, exige el empleo de métodos de especificación y, por tanto, técnicas de análisis del trabajo que han de complementarse con algunas otras de análisis estratégico de la organización (Sackett y Lazo, 2003).

Un modo de hacer operativa una buena metodología de especificación de las normas de competencia exige seguir una estrategia mínima, configurada por tres pasos, el análisis organizacional, el análisis de tareas y el análisis de los recursos de competencia individuales que son determinantes del desempeño. Una estrategia similar a ésta fue propuesta para establecer las necesidades formativas (McGehee y Thayer, 1961) hace más de 40 años y ratificada al menos en tres ocasiones posteriores (Tannenbaum y Yukl, 1992; Bramley, 1996; Arthur, Bennett, Edens y Bell, 2003). A su vez Shippmann y colaboradores (2000) destacan como única ventaja de la metodología para elaborar modelos de competencias sobre los métodos de análisis del trabajo su mayor idoneidad para realizar prospectivas sobre el cambio organizacional, objeto del primer paso de la estrategia de mínimos que se propone. De ahí la recomendación de Sackett y Lazo (2003), respecto a la necesidad de complementación de estas metodologías.

En concreto, el análisis organizacional incluye determinar las circunstancias de coyuntura y, sobre todo, la visión estratégica y la posible evolución de la situación y de los productos y servicios obtenidos. Este tipo de análisis es el foco de atención del modelo de las competencias clave (Pralhad y Hamel, 1990). Por su parte, el análisis de tareas favorece la identificación de las normas de competencias más comunes y estables. Por último, la clasificación de los conocimientos, las destrezas y las actitudes, determinantes individuales del trabajo, es el tercer paso necesario para una buena identificación de las normas de competencia. En resumen, las tres fases principales de identificación de normas de competencia, con independencia de su finalidad y de su contexto, son, a) análisis organizacional —contexto y estrategia—, b) análisis de tareas —orientación al trabajo— y c) análisis de los determinantes individuales del desempeño —orientación al

trabajador—.

El carácter complementario de estas tres fases, además de satisfacer objetivos ligados a la validez de los contenidos, mejora la fiabilidad de los resultados en todo aquello que está relacionado con la precisión de los instrumentos, entendida como exactitud de la información obtenida mediante éstos. A continuación se procede al análisis de las principales fuentes sociales y cognitivas de inexactitud en el análisis del trabajo (Morgeson y Campion, 1997; Morgeson, Delaney-Klinger, Mayfield, Ferrara y Campion, 2004).

Estos autores enumeran hasta 16 fuentes de inexactitud, clasificadas en las dos categorías referidas —sociales y cognitivas— de las cuales es fácil que se deriven distintos tipos de errores que es necesario controlar. A su vez describen seis efectos probables sobre la información, la mayor o menor consistencia y mayor o menor similitud, cuando varios informadores trabajan en grupo, la mayor o menor habilidad para distinguir entre puestos que tienen una cierta semejanza, la dimensionalidad de la estructura de factores, el uso de promedios en las evaluaciones y la mayor o menor exhaustividad de la información.

De las 16 fuentes de inexactitud, las presiones a la conformidad del grupo, las opiniones más radicales del grupo que las que tenía cada individuo por separado y la falta de motivación de los individuos menos considerados dentro del grupo originan muchos más sesgos cuando se utilizan metodologías orientadas al enunciado de las características, los rasgos o las aptitudes de las personas, que cuando se trata de un análisis más objetivo de los elementos del trabajo y las tareas.

Igualmente, limitaciones en los sistemas de procesamiento de la información, como las propias del uso de heurísticos y técnicas de categorización, poseer una información inadecuada, difícil de contrastar, la tendencia al halo en la evaluación o la benevolencia o severidad a la hora de evaluar, también influyen mucho más en las estrategias de análisis que prescinden de la descripción de las tareas y los procesos de trabajo.

Por otra parte, la información extraña o ajena a la finalidad para la que se utiliza el análisis, la sobrecarga de información, los efectos derivados del orden y contraste de la misma o los que se desprenden del uso de un método común son algunas otras fuentes de inexactitud que también influyen, con independencia de la orientación al trabajo o a las características de los trabajadores.

En consecuencia, cualquiera que pueda ser la estrategia, la metodología o los instrumentos utilizados para la identificación de normas de competencia, es absolutamente necesario disponer de medidas de control de la inexactitud al objeto de evitar todo tipo de sesgos hasta donde sea posible.

El problema reside en la relación inversamente proporcional que existe entre las dos metas, o sea, la máxima validez posible puede que se contraponga con la máxima eficiencia, en el sentido en que Briscoe y Hall (1999) manifestaban. Esto es, ciertamente una metodología de investigación, como, por ejemplo, la de análisis del trabajo, es la que

ofrece una mayor garantía, pero también es la que consume una mayor cantidad de recursos, económicos, organizativos y humanos a corto plazo.

Sin embargo, en el caso de los métodos de especificación para la identificación de normas de competencia, conforme a los tres pasos de la estrategia propuesta y, habida cuenta la necesidad de control de las fuentes de inexactitud, no cabe otra posibilidad que la utilización de una metodología de investigación que incluya un modelo científico de referencia, fórmulas, análisis estadísticos, taxonomías probadas, etc., porque este tipo de proceder —aunque a corto plazo parezca lo contrario—, a medio y largo plazo es mucho más eficiente y eficaz para los fines propuestos que un análisis basado en exclusiva en la discusión de opiniones subjetivas (Shippman y colaboradores, 2000; Grove y Meehl, 1996), aunque se trate de apreciaciones realizadas por informantes expertos.

8. Conclusiones

a) La principal conclusión que se deriva de los análisis realizados en las distintas secciones y apartados de este artículo es la de haber adoptado una definición de *la competencia* en congruencia con una interpretación derivada del sentido común: una persona es competente cuando realiza bien una o varias tareas. Esta perspectiva del desempeño eficaz contempla y analiza la estructura y la red de relaciones de este sistema desde la consideración del trabajo realizado.

Es cierto que este ángulo de enfoque es más propio para el análisis del fenómeno desde el ámbito de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, pero es fácilmente generalizable al resto de los ámbitos de la Educación, la Psicología de las Diferencias Individuales, etc., si se entiende por tarea la resultante de cualquier actividad humana racional, que tenga una meta.

Dicho de otro modo, cuando un/a aprendiz realiza un ejercicio dentro un programa de aprendizaje, su manera de actuar también puede ser evaluada como un estilo de desempeño, competente o incompetente. Por tanto, lo más apropiado es elaborar los programas de aprendizaje una vez definidos los resultados esperados de este proceso, los objetivos específicos y sus criterios de evaluación y no al revés, porque el aprendizaje, como fenómeno finalista, tiene su meta última en el cambio conductual.

b) Además, haber considerado la competencia como estilo de trabajo eficaz también es un aporte de interés para el análisis de las diferencias humanas, en un esfuerzo por integrar los distintos niveles de análisis, rasgos, procesos y conductas, siempre y cuando se eviten las interferencias a la hora de analizar unos y otros. Esta perspectiva centra la atención del análisis de las diferencias individuales en la búsqueda de las regularidades constatables en los distintos comportamientos de cada una de las personas, como fuente de diagnóstico y evaluación de tales diferencias. O sea, por un lado, se entiende la conducta como la resultante de la interacción entre

distintos atributos, rasgos, conocimientos, destrezas, actitudes, valores, intereses, etc., y, a la vez, el estilo trata de explicar las regularidades o constantes observadas en la pluralidad de conductas del individuo para resolver los problemas que se plantean en un contexto dado.

c) Otra conclusión es atribuir a las normas de competencia la funcionalidad de explicar qué se entiende por un desempeño competente en un contexto dado, describir los criterios y acotar los límites para determinar lo que significa el desempeño eficaz de unas tareas concretas. Pero es necesario evitar la confusión entre la norma de competencia y la competencia como tal, porque los modos de representación de la norma de competencia pueden ser múltiples, utilizando un único nivel de análisis o varios. Por ejemplo, cuando se describen los rasgos de un perfil profesiográfico, en selección de personal, o los procesos de conocimiento mediante el currículo de un plan de estudios en un curso de enseñanza reglada se representa la competencia a partir del análisis de un único nivel, en el primer caso, el de los rasgos y en el segundo ejemplo los procesos de conocimiento. Los modelos denominados *holísticos* emplean varios niveles de análisis para la representación de las normas de competencia. Asimismo, dentro de una norma de competencia pueden determinarse también distintos grados de exigencia de la competencia, uno mínimo o estándar y varios superiores, tal y como muestran las teorías del desempeño experto.

d) De esta concepción de la competencia se deriva otra conclusión importante, que asocia la evaluación de las competencias a la evaluación del desempeño de las tareas. Las competencias únicamente se pueden evaluar cuando se evalúa el desempeño de una o varias tareas en un contexto concreto. Por tanto, la evaluación de rasgos, procesos de cono-

cimiento, destrezas, actitudes, valores o conductas simuladas resulta de interés para el diagnóstico y el pronóstico de la competencia en el desempeño, pero no se trata de una evaluación de la competencia en sentido estricto. Dicho de otro modo, el análisis de rasgos, del aprendizaje de conocimientos y destrezas, etc., no puede considerarse como la evaluación de la competencia, sino, a lo mucho, como una estimación previa sobre los recursos individuales de las personas que utilizarán, a lo largo de su vida en el desempeño de ciertas tareas.

e) La necesidad de describir de forma válida y especificar en la norma de competencia los determinantes y los criterios, así como las medidas preventivas que es preciso adoptar para el control de las fuentes de inexactitud de la información acerca del desempeño, son los argumentos más sólidos para reclamar el empleo de instrumentos rigurosos de análisis. En este sentido, se considera que las técnicas de análisis del trabajo o las propias para el análisis cognitivo de las tareas son las más fiables, válidas y, a medio plazo, también las más eficientes.

f) Por último, supuesta una gran diversidad de utilidades y campos de aplicación de los modelos de competencias, se traslada esta variedad desde la definición, que es única y unívoca para todos, a los distintos sistemas de clasificación posibles. Algunos de los criterios de clasificación de las competencias son, por su mayor o menor grado de generalización, por las características distintivas de las poblaciones de destinatarios, por el ámbito de aplicación o por la finalidad de cada uno de los modelos. En consecuencia, se evita, en esta ocasión, adoptar sistema de clasificación alguno, concluyendo, no obstante, que éste es el único espacio reservado a la diferenciación del fenómeno.

Referencias

- Aneas A., A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Dpto. Métodos y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona.
- Arthur W. J., Bennett W. J., Edens P. & Bell S. T., (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- Athey, T.R., & Orth, M.S. (1999). Emerging competency methods for future. *Human Resource Management*, 38(3), 215-226.
- Barley, S. R. (1996). Technicians in the workplace: Ethnographic evidence for bringing work into organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 404-441
- Bartram, D. (2005). The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1185-1203.
- Basoredo L., C. (2008). *Diseño de currículos de formación a partir de tareas y por competencias (DCTC)*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Basoredo L., C. (2009). *Metodología de diseño de currículos de formación continua (DCTC)*. Oñati (GI): IVAP.
- Blancero, D., Boroski, J. & Dyer, L. (1996). Key Competencies for a transformed human resource organization: Results of a field study. *Human Resource Management*, 35(3), 383-403.
- Borman, W.C., Kubisiak, U.C. & Schneider, R.J. (1999). *An occupational information system for the 21st. century: The development of O*NET*. Washington: American Psychological Association.
- Borman, W.C. & Motowidlo, S.J. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. En N. Schmitt & W.C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Borman, W.C. & Motowidlo, S.J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10(2), 99-109.
- Borman, W.C., Penner, L.A., Allen, T.D. & Motowidlo, S.J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of selection and assessment*, 9(1/2), 52-69.
- Boyatzis, R. E., (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Bramley, P., (1996). *Evaluating training effectiveness*. Berkshire UK: McGraw-Hill.
- Briscoe, J. & Hall, D. (1999). Grooming and picking leaders using competency frameworks: do they work? An alternative approach and new guidelines for practice. *Organizational Dynamics*, Autumn, 37-52.
- Campbell, J. P. (1990). Modelling the performance prediction problem in Industrial and Organizational Psychology. En M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto: Consulting Psychologists Pres.
- Campbell, J.P., Gasser, M.B. & Oswald, F.L. (1996). The substantive nature of performance variability. En K. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organization*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

- Cardy, R.L. & Selvarajan, T.T. (2005). Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage. *Business Horizons*, 49, 235-245.
- Colom M., B.R. (1995). *Psicología de la diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. COM(2006)479. Brussels, 5.9.2006.
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (1998). *El enfoque del análisis funcional*. México, D.F.
- Conway, J.M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 3-13.
- Dainty, A.R.J., Cheng, M-I. & Moore (2004). A competency-based performance model for Construction Project Managers. *Construction Management and Economics*, 22, 877-886.
- Delamare Le D, F. & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Ellström, P-E, & Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: Concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5-20.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of interprofessional care*, 12(2), 127-139.
- Ericsson, K. A. & Charness, N., (1994). Expert Performance. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C., (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Applied Psychology: An international Review*, 47, 273-305.
- Evers, F.T. & Rush, J.C. (1996). The bases of competence: skill development during the transition from university to work. *Management Learning*, 27(3), 275-300.
- Fernández-Ríos, M. (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Fernández-Salineró M, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- González-Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- Gorriti, M. & López-Basterra, J. (2009). *Identificación de criterios de desempeño a partir del análisis de puestos*. Oñati (GI): IVAP.
- Grove, W. M. & Meehl, P. E. (1996). Comparative efficiency of informal (subjective, impressionistic) and formal (mechanical, algorithmic) prediction procedures: The clinical-statistical controversy. *Psychology, Public Policy and Law*, 1996, 2, 293-323.
- Hollenbeck, G.P., Mccall, M.W. & Silzer, R.F. (2006). Leaderships competency models. *The Leadership Quarterly*, 17, 398-413.
- Holmes, L. (2001). *Descontaminating the concepts of learning and competence: education and modalities of emergent identity*. University of North London, Manchester.
- Horton, S., (2000). Introduction - the competency movement: Its origins and impact on the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 306-318.
- Koeppe, K., Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology*, 216(2), 61-73.
- Kurz, R. & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modelling the world of the work. En I.T. Robertson, M. Callinan & D. Bartram (Eds.), *Organizational effectiveness: The role of Psychology*. New York: John & Wiley.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Québec:Guérin.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona:Gestión 2000.
- Leigh, I.W., Smith, I.L., Bebeau, M.L., Lichtenberg, J.W., Nelson, P.D., Portnoy, S., Rubin, N.J., & Kaslow, N.J. (2007). Competency assessment models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), pp. 463-473.
- Leonardi, P., Jackson, M., Waite, W. & Diwan, A. (2005). Organizational work styles and organizational change: A constitutive perspective on engineering culture. *Academy Management Conference*. Honolulu.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona:Gestión 2000.
- Masterpasqua, F. (1989). A competence paradigm for psychological practice. *American Psychologist*, 44(11), 1366-1371.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Edic. Universitaria.
- Maurer, T., Wrenn, K., Pierce, H., Tross, S. & Collins W., (2003). Beliefs about "improvability" of careers-relevant skills: relevance to job/task analysis, competency modelling and learning orientation. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 107-131.
- McClelland, D. C., (1973). Testing for Competence, rather than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McGehee, W & Thayer, P. W. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral:sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo:CINTERFOR.
- Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones:conceptos, metodología y experiencias*. Montevideo:CINTERFOR.
- Meyers, R. & Houssemand, C. (2006). Comment évaluer les compétences clés dans le domaine professionnel?. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 56, 123-138.
- Montmollin M., (1984). *L'intelligence de la tâche*. Berne: P. Lang.
- Morgeson, P., F. & Campion, M. A., (1997). Social and cognitive sources of potential inaccuracy in job analysis. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 627-655.
- Morgeson, P., F., Delaney-Klinger, K., Mayfield, M., Ferrara, F. & Campion, M. A., (2004). Self-Presentation Processes in Job Analysis: An field experiment investigating inflation in abilities, task and competencies. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 674-686.
- Mulcahy, D. (2000). Turning the contradictions of competence: competency-based training and beyond. *Journal of vocational education & training*, 52(2), 259-280.
- Peter, L. J. & Hull, R., (1972). *El principio de Peter. Tratado sobre la incompetencia o por qué las cosas van siempre mal*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Prahalad C.K. & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the corporation. *Harvard Business Review*, may-june, 79-91.
- Prins, F.J., Nadolski, R.J., Berlanga, A. Drachler, H., Hummel, H.G.K. & Koper, R. (2008) Competence description for personal recommendations: The importance of identifying the complexity of learning and performance situations. *Educational Technology & Society*, 11(3), 141-152.
- Pulakos, E.D., Arad, S., Donovan, M.A. & Plamondon, K.E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612-624.
- Quiroga, M.A. (1994). Los estilos cognitivos. En J. Sánchez-Cánovas y M.P. Sánchez-López: *Psicología Diferencial: Diversidad e individualidad humanas*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces, 317-375.
- Reuchlin, M. (1990). *Differences individuelles dans le développement conatif*. Paris: P.U.F.
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2005). *¿Qué es lo que se debe medir en Psicología? La cuestión de las diferencias individuales*. Jornadas en Internet sobre teorías conductuales y test psicológicos. Universidad de Sevilla.
- Royce, J.R. & Powell, A. (1983). Teoría multifactorial sistémica. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.
- Sackett, P. R. & Laczó, R. M., (2003). Job and work analysis. En W. C. Borman, D. R. Ilgen, R. J. Klimoski & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 21-37). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sandberg, J. & Dall'alba, G. (2006). Re-framing competence development at work. En R. Gerber, G. Castleton and H. Pillay (Eds), *Improving workplace learning: Emerging international perspectives*. New York: Nova Science Publisher.
- Sánchez, J. I. & Levine, E. L. (2001). The Analysis of Work in the 20th and 21st Centuries. En N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial Work & Organizational Psychology* (pp. 71-89). London: SAGE.
- Sánchez, J. I. & Levine, E. L. (2009). What is (or should be) the difference between competency modeling and job analysis? *Human Resource Management Review*, 19, 53-63.
- Sánchez L., P. (1997). El estilo psicológico como estudio de la diversidad humana: Un ejemplo basado en los estilos de vida. *Revista de Psicología de la PUCP*, 15(2), 223-252.

- Sandwith, P. (1993). A Hierarchy of management training requirements: The competency domain model. *Public Personnel Management*, 22(1), 43-62.
- Schmidt F.L. & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in Personnel Psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Schmidt F.L. & Hunter, J.E. (1998). Development of a causal model of processes determining job performance. *Current directions in psychological science*, 1-3, 89-92.
- Schmieder, R.A. & Frame, M.C. (2007). Competency modeling. En S.G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*, 1, 85-87.
- Shippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearman, K. & Sánchez, J. I., (2000). The practice of competency modelling. *Personnel Psychology*, 3, 703-740.
- Spencer, L. & Spencer, S., (1993). *Competence at work: Model for superior performance*. New York: John Wiley & Son, Inc.
- Tannenbaum, S.I. & Yulkl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Journal Review Psychology*, 43, 399-441.
- Tarrant, J. (2000). What is wrong with competence? *Journal of Further and Higher Education*, 24(1).
- Thompson, P.J. (1995). Competence-based learning and qualifications in UK. *Accounting education*, 4(1), 5-15.
- Tejada, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales, I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Van Scotter, J.R. & Motowidlo, S.J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 521-531.
- Vargas Z., F. (2004a). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor.
- Vargas Z., F. (2004b). *La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. Desarrollo reciente. Algunas experiencias*. Montevideo: Cinterfor.
- Viswesvaran, C. (2001). Assessment of individual job performance: A review of the past century and a look ahead. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil & C. Viswesvaran: *Handbook of individual work and Organizational Psychology*. London: Sage.
- Wanberg R., C., Rotundo, M. & Kanfer, R. (1999). Unemployed individual: Motives, job-search competencies and job-search constraints as predictors of job-seeking and reemployment. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 897-910.
- Watson, J. (1958). A formal analysis of sociable interaction. *Sociometry*, 21(4), 269-280.
- Woodruffe, C. (1993). What is mean by a competency? *Leadership & organization development journal*, 14(1), 29-36.

(Artículo recibido: 21-4-2010; revisión: 18-10-2010; aceptado: 18-10-2010)