

## Que es competencia

El concepto de competencia - que se usa inconsistentemente tanto en las áreas funcionales como del comportamiento- dominó la literatura sobre estrategia de gestión en los años 90, período en el cual se enfatizaba en las “competencias duras” como el eje central del recurso organizacional en la obtención de ventajas competitivas. Algunos autores, entre ellos, Hamel y Prahalad, la definen como “aprendizaje colectivo en la organización, especialmente en el modo de coordinar e integrar diversas destrezas productivas y múltiples flujos de tecnologías”.

Ahora bien, desde una perspectiva teórica, la ventaja competitiva continua proviene de los recursos internos de la organización y siempre que éstos le agreguen valor, sean únicos, insustituibles y difíciles de imitar por la competencia (Cappelli and Crocker-Hefter, 1996; Elleström, 1992; Foss and Knudsen, 1996). La virtud del enfoque centrado en las competencias duras (o core competence) es que éste “reconoce la compleja interacción de personas, destrezas y tecnologías que impulsan el desempeño organizacional y destaca en su evolución la importancia del aprendizaje” (Scarborough, 1998:229).

Es paradójico, mientras los estrategas en gestión enfatizaban que las competencias son únicas y se relacionan solo a una empresa específica, la literatura del Desarrollo de Recursos Humanos (HRD) se concentraba en desarrollar competencias genéricas y altamente transferibles, que se requieren en la mayoría de los trabajos y ocupaciones (Lévy-Leboyer, 1996; Stasz, 1997). Hay ahí una inherente tensión entre una y otra visión. Si eventualmente convenimos que en las competencias duras, que son “distintivas y específicas a cada organización en particular”, es lo que genera la ventaja competitiva (Bergenhengouwen et al., 1996), entonces convengamos también que el alcance de esta visión es limitado ya que difícilmente se puede aplicar a un esquema de competencias genéricas. Al respecto, Thompson (1996) advierte que una adhesión rígida y demasiado esquemática, sobre todo en las pequeñas empresas, puede producir daños que afecten su desempeño.

El enfoque de competencias basado en el desarrollo de los recursos humanos y la educación y formación vocacional (VET) han sido impulsados por distintos factores, algunos de naturaleza global; otros propiamente europeos. Primero, y de modo más universal, el ritmo de la innovación tecnológica en productos y procesos, sumado a cambios demográficos, han incrementado la importancia de versátilizar la formación y el aprendizaje laboral en la agenda de los recursos humanos, adaptándola a estas nuevas exigencias. Esta necesidad de adaptarse, ha conducido al segundo factor global, a saber, el de reemplazar el sistema de educación tradicional, impulsado por la oferta, por otros modelos impulsados por la demanda que favorezcan desempeños productivos. En tercer lugar, y especialmente en Europa, políticas educacionales de incentivo al aprendizaje formal e informal, han venido evolucionando hacia iniciativas tendientes a identificar y validar las competencias adquiridas. Ejemplo en ese sentido lo constituye la carta de habilidades personales” y el “sistema Europeo de acreditación de habilidades”. En muchos estados europeos los sistemas de educación y formación ya han comenzado a validar las habilidades Tácitas (Bjornavold, 1999, 2000). El énfasis de esta estrategia nos lleva a un cuarto factor avalado por la “Europa Social”, la cual reconoce los resultados del aprendizaje asumiéndolo como la clave para ampliar las oportunidades de aquellos que han tenido poco acceso a la preparación y educación formal, pero que han desarrollado habilidades de acuerdo a su propia experiencia. El quinto factor, es el potencial de un enfoque basado en competencias de modo de integrar la educación tradicional, formación vocacional y desarrollo experiencial. El sexto factor, es la necesidad de mejorar las destrezas y calificaciones de la fuerza laboral y promover su movilidad mediante la construcción de niveles de referencia comunes a la competencia ocupacional.

En relación con este enfoque genérico de competencia, es crucial contar con una apropiada tipología de ésta, que integre educación y formación vocacional, alinee ambos conceptos tanto respecto a las necesidades del mercado laboral como respecto a la movilidad de los individuos: (vertical como en proyección laboral, lateral como en movimiento entre sectores y espacial como en geografía), especialmente para aquellos trabajadores que enfrentan la inseguridad laboral (van der Klink and Boon, 2002). Si concordamos en la importancia de las competencias, es del mismo modo relevante una visión común acerca de su significado. Por de pronto, sin un entendimiento común, en la práctica hay pocas posibilidades de integrar, alinear o generar condiciones para la movilidad. Sin embargo, a pesar del rol central de las competencias, aún hay mucha confusión alrededor del término, lo que refleja un refundido de distintos conceptos y un uso inconsistente de éstos. Este documento explora en consecuencia la variedad de definiciones y usos de competencia, contrasta tres enfoques dominantes en Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Alemania y Austria, los cuales se desarrollaron de forma más o menos independiente y comparándolos entre sí este trabajo busca clarificar el concepto, incorporando conocimiento, destrezas y competencias dentro de una tipología holística.

### Competencia, un “concepto vago”

Existe tanta confusión y debate en relación con el concepto de “competencia”, que es casi imposible identificar o imputar una teoría coherente que nos conduzca a una definición capaz de acomodar y reconciliar todas las formas en que el término es empleado. Tal como Norris argumenta, “la comprensión tácita de la palabra, ha sido alcanzada por la necesidad de definir conceptos operacionales, su uso práctico y teórico es confuso, y en consecuencia, lo que aparentemente era simple se tornó en algo profundamente complicado” (1991:332). Sin embargo, Boon y van der Klink reconocen la competencia como un término “muy práctico, capaz de unir la brecha entre educación y exigencias laborales” (2002:6).

Snyder y Ebeling (1992) se refieren a competencia en un sentido funcional, pero usan el término en plural. Algunos autores consistentemente usan el término competencia cuando se refieren a la capacidad ocupacional (Boam and Sparrow, 1992; Mitrani et al., 1992; Smith, 1993) o lo tratan como sinónimo (Brown, 1993, 1994). Hartle sostiene que competencia "es la característica de aquel individuo que ha evidenciado desempeñarse eficientemente en su puesto de trabajo" (1995: 107) incluye competencias visibles "conocimiento y destreza" y elementos centrales de competencia como "rasgos y motivaciones". Elkin (1990) relaciona "competences" con micro-nivel de rendimiento y "competencies" con altos atributos de dirección, necesarios para definir "la competencia directiva del futuro". Cockerill (1989) por su parte, combina "output competences" con "input competences" (auto confianza).

Las escasas tentativas para establecer una terminología coherente (Boak, 1991; Tate, 1995; Winterton and Winterton, 1999; Woodruffe, 1991) han tenido poco impacto hasta la fecha. Boak (1991) sostiene que el uso del término competencia en el sentido americano, es complementario a aquél que se usa en el Reino Unido para estándares ocupacionales. Burgoyne (1988) de manera similar distingue "ser competente" (reunir los atributos laborales) con "tener competencias" (poseer los atributos necesarios para funcionar competentemente). Woodruffe (1991) ofrece la postura más clara, pues contrasta ámbitos de competencia, distinguiendo entre aquellos aspectos laborales en los cuales un individuo puede desempeñarse, con competencia que se relaciona con el comportamiento de ese individuo y su desempeño competitivo. La definición de Woodruffe es respaldada por Tate quien advierte de no confundir "output competences (resultados) con input competencies (estimulación personal)" (1995: 86).

Mangham (1986) indica que la competencia puede estar relacionada con modelos personales, modelos de resultado o modelos de formación educativa, aunque también se acerca a estándares de evaluación que usan criterios comparativos. Mansfield (2004; 304) de manera similar contrasta tres usos de la competencia; outcome o resultados (estándares vocacionales, que describen lo que la gente necesita saber para poder desarrollar un trabajo; tareas que la gente realiza (describe lo que sucede en el momento); y rasgos personales (describe cómo es la gente). Por su parte, Weinert (2001) enumera nueve formas de cómo la competencia ha sido definida o interpretada: habilidad cognitiva general; destrezas cognitivas especializadas; modelo de desempeño y competencia; modelo de competencia-desempeño modificado; autoconceptos objetivos y subjetivos; tendencias de acción motivada; competencia de acción; competencias clave; meta-competencias.

Diferentes contextos culturales han influido en la comprensión de competencia (Cseh, 2003) y esto es particularmente importante respecto al grado en cómo se define competencia, según nivel cultural de grupos sociales o entidades tales como raza, género, edad y clase social, a diferencia del comportamiento demostrable (logro). Jeris y Johnson remarcan que esta distinción es confusa, por las características culturales de cada grupo en particular, lo que dificulta el acceso igualitario a la educación y a carreras que permitan el desarrollo individual: "tanto como los elementos de evaluación del comportamiento y las destrezas básicas auguran ser "neutrales y objetivas", los elementos de pertenencia a un determinado grupo aún siguen presentes y continúan siendo un obstáculo para la diversa fuerza laboral de estos días" (2004: 1104). Han habido algunas tentativas (notablemente Boom y van del Klink, 2002 en Estados Unidos; Eraut, 1994 en el Reino Unido) para situar la competencia en términos de prácticas socioculturales.

El mismo argumento se puede hacer con relación al descuido de la cultura organizacional en los puestos trabajo, toda vez que las competencias genéricas de un determinado grupo, podrían no ser transferibles a otras esferas del conocimiento (Burgoyne, 1989; Canning, 1990; Kilcourse, 1994). Un estudio sobre las competencias laborales desarrollado por Dulewicz y Herber (1992) demostró que las destrezas necesarias del nivel gerencial, son lo suficientemente genéricas y por lo demás propias de este nivel, como para permitirse una generalización de todo el sector laboral. A pesar de evidentes diferencias en la función directiva, y de acuerdo con su contexto, Dulewicz (1989) encontró que las competencias propias de una firma específica, representaban solo el 30% del total de todas las competencias, mientras que el 70% restante, eran comunes a un amplio rango de organizaciones. Sin embargo, Antonacopoulou y FitzGerald advierten que "el hecho de que muchas organizaciones usen la misma terminología para describir un conjunto de características directivas, no es argumento suficientemente poderoso como para adjudicarse que es posible crear un criterio universal respecto a competencias directivas" (1996; 31). Tales críticas, alegan que los enfoques racionalistas crean una abstracta, estrecha y simplificada descripción de competencia, y fracasan en reflejar la complejidad de ésta en el desempeño laboral (Attewell, 1990; Norris, 1991; Sandberg, 1994).

Ya que las competencias están centradas en el individuo, éstas son vistas independientemente del contexto específico en el que se ejecuta la tarea, aunque, vale la pena puntualizarlo "el nivel de destreza, es una característica no solo de una persona, sino también de un contexto. Las personas no poseen competencias independientemente del contexto" (Fischer et al., 1993: 113). Los enfoques constructivistas e interpretativos derivados de la fenomenología, ven la competencia como una función en el contexto donde ésta ocurre, donde "trabajadores y trabajo forman una sola entidad, a través de la viva experiencia laboral" (Sandberg, 2000: 50). La competencia constituye el significado del trabajo en el trabajador y cómo éste ve su propia experiencia reflejada en él (Stoof et al., 2002; Velde 1999). Dreyfus y Dreyfus (1986) usaron un enfoque interpretativo para investigar la competencia entre pilotos y otros grupos, su investigación reveló que los atributos usados para cumplir una meta, están ligados al contexto del trabajo, independientemente de las destrezas alcanzadas. También reveló que, en el trabajo, los individuos adquieren conocimiento y destrezas, muchas veces, de forma circunstancial. Otros estudios interpretativos que se han llevado a cabo con enfermeras y oficiales de policía, igualmente han demostrado que los atributos se adquieren por la experiencia de cada individuo. Una de las ventajas del enfoque interpretativo es que éste reconoce el conocimiento y las destrezas tácitas de los trabajadores (Polanyi, 1967), las cuales pueden ser obviadas si la competencia es sin contexto, carente de influencias, ya que el modo en el que las personas trabajan rara vez tiene algo que ver con la descripción formal del cargo. Las competencias tácitas, no solo de profesionales sino también de los trabajadores "no calificados" pueden tener un impacto determinante en el éxito de una compañía.

En vista de la confusión conceptual y terminológica que rodea a la competencia, enfatizaremos en tres enfoques dominantes, que se desarrollaron relativamente de forma independiente. Primero, Estados Unidos, luego el Reino Unido y por último las visiones de Francia y Alemania. Previo a proponer una tipología holística de competencia, estos enfoques serán contrastados entre sí.

## El enfoque relacionado al comportamiento: La tradición norteamericana

White (1959) es reconocido por haber introducido el término competencia para describir las características personales asociadas con la motivación y el alto desempeño. Asumiendo que hay una relación directa entre la capacidad de aprender y la acción de tendencias motivacionales, White concluye definiendo la competencia como “una efectiva interacción del individuo con su medio ambiente” y a su vez argumenta que hay una competencia motivacional sumada a “la capacidad y esfuerzo”. McClelland (1973) continuando con este punto de vista desarrolló algunos ensayos para predecir la competencia en contraposición a la inteligencia, para posteriormente, en 1976, describir el alto desempeño como la característica fundamental de la competencia. Este punto de vista fue asumido por la firma consultora Hay McBer.

Así fue como surgieron nuevas formas de medición de competencias, en contraposición a los tests tradicionales de medición de la capacidad de la inteligencia cognitiva, ya que los primeros, resultaron ser poco efectivos en la evaluación del desempeño laboral. A pesar de estos resultados Barrett y Depinet (1991) defendieron el poder predictivo de los tests de inteligencia. El enfoque sobre la competencia comenzó por el lado opuesto, observando primero a los trabajadores de mejor desempeño y de ese modo poder diferenciarlos de los menos productivos. En consecuencia, la competencia representa la destreza y la disposición incluso más allá de las habilidades cognitivas tales como autoconciencia, autorregulación y habilidades sociales; mientras estas cualidades pueden estar contenidas en la taxonomía de la personalidad de los individuos, la competencia laboral se encuentra básicamente relacionada con el comportamiento, y al contrario de la inteligencia y la personalidad, la competencia puede ser aprendida mediante la formación, capacitación y desarrollo (McClelland, 1998). Esta tradición ha sido particularmente influyente en los Estados Unidos, la cual define la competencia “en términos o en relación con las características subyacentes de las personas”, sea causalmente relacionada a un desempeño excepcional en un puesto de trabajo, sirva para encontrar diferentes soluciones y perdure durante un período razonablemente largo de tiempo”. (Boyatzis, 1982; Spencer and Spencer, 1993). En la misma dirección The Hay Group et al. (1996) demostró que el uso extendido de este punto de vista en varias empresas norteamericanas, le ha permitido incrementar el rendimiento laboral.

Esta es la tradición seguida por Boyatzis (1982), quien empíricamente determinó las características que le permitirían a los gerentes ser eficientes en cada una de sus funciones. Boyatzis se basó en un estudio realizado con 2.000 gerentes pertenecientes a 12 empresas y que ocupaban 41 puestos de distinta índole; propuso un modelo integrado de competencias gerenciales que explicara la interrelación de estas características con las funciones directivas y el medio ambiente interno de cada empresa. De manera similar, Spencer and Spencer (1993) demostraron la viabilidad de la metodología empleada por McClelland/McBer en la evaluación de competencia laboral (JCA, Job competence assessment), desarrollado en un análisis de 650 puestos de trabajo. Para ellos competencia incluye:

*motivación, auto conceptos, aptitudes o valores, conocimiento con valor, destrezas cognitivas o de aprendizaje, o cualquier característica que pueda ser confiablemente medible y pueda ser mostrada para diferenciar significativamente el desempeño promedio o superior de los individuos respecto de quienes son menos efectivos y eficientes en su desempeño.*

(Spencer and Spencer, 1993:4)

Asimismo, y dándose cuenta que distintas culturas ponen un énfasis similar a ciertos atributos laborales, Dooley et al. (2001) encontró que tanto los instructores mexicanos como los norteamericanos enumeraban de la misma manera las primeras 10 competencias de un total de 39 y que eran consideradas esenciales para realizar actividades de capacitación y desarrollo. Paradójicamente, en Estados Unidos, el concepto de competencia genérica ha coexistido junto al estratégico concepto de competencias duras. Allí, la Asociación Americana de Administración, (AMA), hace 25 años identificó 5 núcleos de competencias que se creían asociadas al comportamiento gerencial efectivo, lo que empujó a la asociación americana de escuelas e institutos de negocios (AACSB) a promover en éstas el enfoque basado en competencias (Albanese, 1989). Recientemente, una comisión estatal dedicada al logro de habilidades básicas, dependiente de la Secretaria del Trabajo, asoció la competencia genérica con los siguientes elementos (Recursos, interpersonal, información, sistemas y tecnología). La relación entre competencia dura y competencia genérica, es a través de modelos de competencia y modelos de evaluación de competencias. Mientras los modelos de competencias sirven para identificar los factores críticos de éxito que impulsan el desempeño al interior de las organizaciones (Lucía y Lepsinguer, 1999), los modelos de evaluación de competencias sirven para determinar el grado de competencias críticas que poseen los individuos al interior de éstas (Spencer et al., 1997).

Desde fines de la década de los 90's, la gestión de recursos humanos basada en competencias ha sido ampliamente difundida por Estados Unidos, no solamente respecto al área de su interés y a los temas propios del liderazgo organizacional, sino también en las áreas funcionales como selección, retención de talentos y remuneraciones. En este resurgimiento, la conceptualización sobre el tema de las competencias laborales se ha enriquecido hasta la fecha, ya que incluye conocimiento y destrezas, como también comportamiento y características sicosociales propias de la tradición McClelland. Muchas concepciones sobre competencias, incluso dentro de las matrices conceptuales predominantemente conductistas hoy en día también incorporan conocimiento y destrezas así como actitudes, comportamientos, hábitos de trabajo y características personales (Gangani et al., 2004; Green, 1999; Lucía and Lepsinger, 1999; Naquin and Wilson, 2002; Nitardy and Mclean, 2002; Russ-Eft, 1995).

Han sido los signos indicativos de la aparición en Estados Unidos de modelos más integrales. Los modelos de competencias han sido ampliamente utilizados para alinear las capacidades individuales con las competencias duras de la organización (Rothwell and Lindhold). Un modelo de competencia es típicamente visto como un mecanismo que une el desarrollo de los recursos humanos (HRD) con la estrategia organizacional: “una herramienta descriptiva que sirve para identificar las destrezas, el conocimiento y las características personales que se necesitan para efectivamente cumplir un rol, y así, llevar la organización a sus metas estratégicas” (Lucía and Lepsinguer, 1999). Gangani et al. (2004:1111) de manera similar argumenta que: “muchas organizaciones utilizan prácticas basadas en modelos de competencias para así alinear los objetivos estratégicos de una organización con sus procesos de negocios clave”.

Mucha de la reciente literatura estadounidense se centra en las competencias laborales funcionales, remarcando el comportamiento individual. Así, por ejemplo, en el conocido modelo de competencia y liderazgo desarrollado por Holton y Lymham (2000), se identifican 6 esferas de comportamiento de competencias en relación a los procesos, rendimiento laboral y niveles individuales. Estas esferas se dividen en "grupos de competencias" y luego son divididas en sub competencias 1) en el nivel de desempeño laboral organizacional, las dos esferas de competencia que resaltan son raciocinio estratégico y estrategia administrativa, bajo las cuales podemos encontrar 4 ó 5 subdivisiones respectivamente (Collins et al., 2000). 2) En el nivel de procesos, las dos esferas principales son procesos de gestión y planificación, y cada una de éstas se dividen en tres grupos de competencia con sus respectivas subdivisiones. 3) En el nivel individual las dos esferas son valoración y desempeño y cada una se divide en cuatro divisiones con sus respectivas subdivisiones (Willson et al., 2000). Todas las esferas anteriormente descritas están más relacionadas con estándares funcionales antes que con aspectos relacionados al comportamiento (aún cuando algunas destacan más claramente el aspecto conductual).

Con David McClelland y Hay-McBer, el enfoque por competencias basado en el comportamiento ha abierto nuevos horizontes: las destrezas necesarias para realizar eficientemente las funciones en el puesto de trabajo se combinan con el conocimiento. Es evidente que una concepción más amplia se está abriendo camino.

## El enfoque funcional: La tradición del Reino Unido

Luego de reconocer las deficiencias endémicas en el nivel formativo vocacional durante los años 80, los gobiernos del Reino Unido introdujeron un enfoque basado en competencias que les sirviera de base para implementarlo a nivel nacional. En lo sustantivo, la idea de la reforma consistía en corregir las deficiencias, mediante la adopción de un sistema de calificación de competencias en el puesto de trabajo; reformas que progresivamente comenzaron a influir en otros países de la Unión Europea.

El nuevo sistema de calificaciones vocacionales (Calificación Vocacional Nacional, NVQs en Inglaterra y Gales, y Calificación Nacional Escocesa SVQs en Escocia) creado bajo este parámetro, se basa en estándares ocupacionales de competencia y en un análisis funcional dentro de una variedad de contextos (Mansfield and Mitchell, 1996). A pesar de estas reformas, diferentes organizaciones y disímiles sistemas de evaluación continuaron existiendo paralelamente. Los estándares de dirección, por ejemplo, fueron desarrollados y probados en más de 3000 gerentes de un amplio abanico de sectores (Frank, 1991). Los estándares ocupacionales identifican los roles claves, los cuales, son divididos en unidades de competencia. Estas unidades son luego subdivididas en elementos de competencia y cada uno de ellas, sirve para crear un criterio evaluativo. Dichos estándares ocupacionales están firmemente enraizados en la realidad laboral, toda vez que en la validación de dichos criterios participan tanto el empresariado como los sindicatos. A pesar de esto, la participación de los empleadores ha sido escasa, en parte por falta de interés, y también debido a la alta burocracia asociada a los procesos evaluativos. Con todo, hay evidencia de que el sistema de evaluación es deficiente en representar los resultados vinculados al aprendizaje informal.

Otra de las críticas a las calificaciones vocacionales (VQ) ha sido su falta de formación teórica, ya que sus prácticas solamente se enfocan en demostrar la eficiencia del modelo en el puesto de trabajo sin considerar la adquisición sistemática de conocimiento. Si bien como es sabido la adquisición de conocimiento, siempre ha jugado un rol determinante así se trate de los gremios de Londres, como de los institutos vocacionales de reciente data, la crítica en este caso puede estar reflejando la resistencia de estas instituciones a implementar un nuevo sistema de competencia más acorde a la realidad. De hecho, mucha de la literatura disponible acerca de las organizaciones vocacionales (NVQ-SVQ) ha sido particularmente crítica y hostil a los sistemas de evaluación de competencias en general y a los centros de formación vocacional en particular. Así, por ejemplo, Hyland (1994) se refiere a estas instituciones como inapropiadas y obsoletas para la presente y futura realidad laboral. Por otra parte Smither (1993) tampoco ocultó su oposición a las instituciones vocacionales, especialmente, en lo referente al enfoque centrado en el aprendizaje para el puesto de trabajo.

Una visión basada en competencias que se oriente a la educación y formación vocacional, básicamente lo que enfatiza es la competencia funcional y la habilidad de aprender a niveles laborales adecuados (Knasel and Meed, 1991). La definición de competencia ocupacional adoptada por la comisión de servicios y recursos humanos (MSC, 1996), también adoptada por Investor in People (1995:4) define competencia funcional como "la habilidad de realizar una actividad determinada en el puesto de trabajo de acuerdo a estándares establecidos". La definición también incluye "Dominio de las destrezas y conocimiento" y "aspectos de la efectividad personal". A este respecto, Mansfield y Mitchell notaban que esta definición, aparentemente, mezcla diferentes modelos tales como: expectativa laboral, conocimiento y formación; así como también atributos psicológicos (1996:46). En efecto, las primeras nociones de competencia fueron originadas en la agencia de dirección de iniciativas (MCI), pero la definición final u oficial se acerca más a la de la comisión de recursos Humanos y Servicios (MSC) la cual, especifica los estándares ocupacionales del siguiente modo "una descripción de algo que una persona que trabaja en un determinado sector laboral debería ser capaz de hacer... y también ser capaz de probarlo". Un posterior análisis del gobierno, amplió aun más la definición de las calificaciones vocacionales, definiéndolas de la siguiente manera " la habilidad de aplicar conocimiento, comprensión y destrezas de acuerdo a estándares de desempeño laboral requerido, lo que también incluye la capacidad de resolver problemas y adaptarse a los cambios del mercado".

Si bien en el Reino Unido el modelo de competencias se focaliza preferentemente en el aspecto funcional, algunos empleadores han desarrollado sus propios modelos para evaluar a sus gerentes, aunque también han adoptado modelos más genéricos en lugar de adoptar modelos estandarizados. Otras organizaciones adoptaron los modelos de competencia de la Hay McBer, (Mathewman, 1995; Cocheril, 1989).

Hodkinson e Issitt (1995:149) han insistido en un enfoque más holístico, sobre todo, en relación con profesiones de la salud, de modo de propender a “integrar las destrezas implícitas de quienes cumplen funciones de practicante”. En ese mismo sentido, Cheetham y Chivers (1996, 1998) también han venido argumentando respecto a la necesidad de poder disponer de un modelo holístico de las competencias profesionales, que integre las siguientes 5 dimensiones:

**Competencia Cognitiva:** que incluye, reforzamiento de teoría y conceptos, así como también conocimiento tácito informal obtenido empíricamente. Conocimiento (saber-aquello) reforzado por el entendimiento (saber-por qué).

**Competencia funcional:** (destrezas o saber-cómo), que se refiere a aquello que una persona debe saber en una ocupación determinada y que además sea capaz de demostrar aquello que dice saber.

**Competencia personal:** (competencias conductuales, saber cómo actuar), que se refiere a una característica “relativamente duradera de una persona causalmente relacionada a un desempeño laboral superlativo”.

**Competencia Ética:** que se refiere a la posesión de valores personales y a la habilidad de expresarlos juiciosamente y en relación con situaciones propias de la actividad laboral.

**Meta-competencia:** que se relaciona con la habilidad de saber reaccionar ante la incertidumbre, haciendo uso de la capacidad reflexiva y el aprendizaje acumulado.

Este modelo se aplicó en un estudio realizado para el departamento de educación y destrezas, con el fin de determinar las necesidades futuras de los gerentes del Reino Unido; más tarde modificado por la agencia Gubernamental de impuestos de Inglaterra. Sin embargo, estudios recientes realizados en 16 organizaciones, señalan que de éstas, 9 utilizaban como único estándar la competencia funcional, 2 el modelo basado en competencias conductuales y las 5 restantes un híbrido entre el modelo conductual y funcional. A partir de estos antecedentes, acá también podemos concluir que en el Reino Unido el concepto de competencia viene abarcando otros dominios (conocimiento y comportamiento), lo que desde ya implica considerar que esta visión emergente está yendo mucho más allá del simple foco conceptual centrado en las competencias funcionales asociadas a un conjunto determinado de ocupaciones.

## Un enfoque multidimensional y holístico: Francia, Alemania y Austria

Además de la visión antes descrita, en el continente europeo recientemente han emergido otros dos puntos de vista. Nos referimos a Francia y Alemania, países que han adoptado una visión del desarrollo de los recursos humanos desde una mirada vinculada a las competencias. Si bien la emergencia de esta visión es más reciente, se han convertido en puntos de referencia a la hora de hablar de competencias en el resto de los países europeos, junto al Reino Unido. Por lo mismo, las próximas paginas las dedicaremos a una revisión de esta experiencia.

En Francia, el movimiento por las competencias comenzó durante los años 80, haciéndose notoriamente influyente a partir de los 90. La irrupción del concepto (competencia) ha transcurrido por diferentes etapas: el concepto apareció primero en algunas organizaciones como una idea, lo que indujo el desarrollo de instrumentos y herramientas para practicantes y consultores; luego se conceptualizó en términos teóricos, y finalmente pasó a un enfoque más crítico de ésta. Su mayor apogeo apareció en el año 1994, gatillado fundamentalmente por la necesidad de desarrollar nuevas competencias y al modo de asociarlas a los requerimientos no menos desafiantes de las empresas (Cannac y CEGOS, 1985). Gilbert (2003) remarca que la conceptualización teórica del término está asociado a rasgos culturales propios de Francia (el cual resalta el derecho a la formación y a la importancia del rol colectivo en los acuerdos) por lo que, concluye, el enfoque generalizado o global de McClelland es mucho menos influyente.

El estado francés, en 1993, estimuló una visión basada en competencias, luego que la agencia nacional por el empleo (ANPE), modificó sus modelos ocupacionales, lo que produjo severas observaciones del mundo académico (Le Boterf, 1994; Levy-Leboyer, 1996; Merle, 1996; Minet et al., 1994). Las empresas adoptaron sus propios sistemas evaluativos, los cuales incrementaban la flexibilidad por sobre las calificaciones, lo que trajo como resultado la inseguridad laboral de los trabajadores. El movimiento por las competencias tuvo un nuevo empuje en los años 90, luego que el gobierno introdujera una ley que señalaba que todos los individuos tenían derecho a una evaluación de sus competencias laborales, independientemente de si dicha evaluación les permitía crecer personalmente al interior de las empresas (Joras, 2002). También a mediados de la década de los 90 se expandió el concepto de competencias en varias profesiones, mientras que en el ámbito de los recursos humanos comenzó a ganar en precisión, al tiempo que surgía la necesidad de disponer de instrumentos que permitiesen medirla. El incentivo salarial comenzó a usarse en parte de la industria pesada. El movimiento siguió consolidándose una vez que la asociación de empleadores (MEDEF) lanzara la iniciativa de promover “la competencia por objetivos”, provocando dos efectos simultáneos: uno, en las empresas, al estimularlas en la adopción de modelos de competencias; el otro, interesando al mundo académico en este proceso.

Haddadj y Besson (2000) nos señalan que, desde una perspectiva epistemológica, la lógica de la competencia es polarizada en dos direcciones distintas: una individual, centrada en el comportamiento y una colectiva centrada en el desarrollo de la organización. Muchas definiciones de competencia caen de alguna manera en estos dos extremos, vale decir, competencia como un atributo universal - como el alfabetismo- por ejemplo, o competencia en términos de capacidad individual, la cual solo puede ser encontrada en un contexto laboral (Klarsfeld, 2000). Varios autores franceses han comparado su modelo con el anglosajón (aunque claramente les parece más americano que sajón) concluyendo que el sistema francés es mucho más completo, toda vez que se basa en tres postulados: Primero, Savoir (competencias teóricas Ej. El conocimiento) segundo Savoir-Faire (competencias prácticas Ej. Funcionales) y por último Savoir-Etre (competencias sociales Ej. El comportamiento). Por su parte Tremblay y Sire (1999) notan una fuerte concordancia entre el concepto de competencia funcional del Reino Unido con el de Savoir-Faire (Saber Hacer) francés, como también entre el enfoque algo más relajado de Estados Unidos con el Savoir-Etre (Saber-Ser) francés. Dejoux (1999) comenta que en Francia la noción de competencia individual todavía no genera una teoría que se base en la experiencia empírica, pero que sin embargo, han logrado alcanzar una definición consensual en común como se describe anteriormente. Estas tres dimensiones se asientan en un componente basado en la experiencia (Saber-Hacerlo o Saber-Actuar) y otro componente relacionado al comportamiento (Saber-Ser, o la facultad de adaptarse).

Por su parte, si bien en Alemania el concepto de kompetenz siempre ha estado implícito en su sistema educacional y de formación vocacional, (VET) su énfasis principal ha estado puesto en priorizar el aprendizaje por sobre el resultado. La competencia ocupacional está ligada al término Beruf (que normalmente significa ocupación, pero que también incluye la tradición que proviene desde el tiempo de los artesanos) que define la teoría de la formación vocacional, con su correspondiente pedagogía asociada a las ocupaciones. Dentro de esta tradición la modularización y la competencia genérica son vistas con suspicacia, por considerarse atentatorias a la unidad y coherencia de las ocupaciones que requieren un alto grado de especialización. En los años 80 apareció el concepto de competencia clave (Schlüsselqualifikationen) la cual incluía competencia personal, que es "la capacidad de actuar y resolver problemas autónomamente", "flexibilidad", "disposición a cooperar", "ética, madurez y valores morales". Por su parte, Qualifikation es la habilidad de actuar y resolver de acuerdo a cada situación en particular; mientras Kompetenz, se refiere a la capacidad de un individuo de actuar de manera holística, es decir, alguien capaz de incorporar todo su bagaje de conocimiento, habilidades y experiencias (Arnold et al., 2001: 176).

En 1996 el sistema de educación alemán adoptó un modelo denominado "competencia en acción", desplazándose desde el concepto original que enfatizaba la estimulación personal al aprendizaje a otro orientado a los resultados, especificando concordantemente con ello mallas por áreas de aprendizaje en lugar de conocimiento relacionado con campos ocupacionales. A partir de ello, aparece una tipología estándar en la curricula de todas las carreras vocacionales, detallando la acción de competencia (handlungskompetenz) en términos de dominio o materia de competencia (Fachkompetenz), competencia personal (Personalkompetenz) y competencia social (Sozialkompetenz).

**Dominio de competencia** (Fachkompetenz) sobre la base de mallas específicas, describe la disposición y la agilidad para trabajar, resolver problemas orientados a resultados, como a su vez la capacidad intuitiva, analítica y metodológica del individuo dentro de un contexto laboral.

**Competencia cognitiva** (Sachkompetenz) se define como la agilidad o capacidad para pensar y actuar de manera profunda, analítica y perceptiva, y actúa como prerrequisito para llegar a desarrollar la Fachkompetenz, la cual incluye la intuición y funcionalidad.

**Competencia personal** describe la buena voluntad, agilidad y la personalidad individual para entender, analizar y juzgar las opciones de crecimiento, así como también capacidad para entender las necesidades y limitaciones en la familia, el trabajo y la vida pública, como elementos de apoyo que sirvan al individuo a desarrollar destrezas que le ayuden a ordenar y planificar su vida. En este dominio también se incluyen características personales tales como: independencia, análisis crítico, auto confianza, fiabilidad, responsabilidad y conciencia del deber, valores profesionales y éticos. En suma Personalkompetenz se relaciona con la competencia cognitiva y social.

**Auto competencia** (SelbKompetenz) es descrita como la capacidad y autodeterminación para actuar de acuerdo a estándares morales y éticamente aceptables. De algún modo se le define como la destreza para actuar de una manera razonablemente humana, lo que incluye una autoimagen positiva del individuo.

**Competencia social** (Sozialkompetenz) describe la voluntad, capacidad y experiencia para moldear las relaciones humanas; identifica y entiende los beneficios y tensiones de dichas relaciones así como la capacidad de interactuar con otros de manera racional, consciente y solidaria. Incorpora en consecuencia elementos de competencias sociales y funcionales.

**Competencia Metódica** (Methodenkompetenz) es una extensión de Sachkompetenz y Fachkompetenz.

En Alemania existen actualmente alrededor de 350 perfiles ocupacionales asociados al formato antes descrito.

Austria adoptó un enfoque similar al de Alemania, y agrupa las competencias en tres tipos: cognitiva, social y personal.

**La competencia cognitiva**, define el conjunto de habilidades, destrezas y conocimiento que podría ser aplicado a una ocupación específica y transversalmente a otras similares y considera, además, las destrezas y habilidades del individuo para desarrollar tareas y estrategias para solucionar problemas; la **competencia social** (Sozialkompetenz) se refiere a la voluntad y destrezas del individuo para cooperar e interactuar con su "entorno social" responsablemente; y la **competencia personal** (Selbstkompetenz), comprende el desarrollo de las herramientas necesarias para mejorar la autoestima y se define en términos de habilidad y voluntad para el desarrollo personal, como también las destrezas, habilidades, motivaciones y aptitudes para trabajar en un mundo globalizado.

## Hacia una tipología o definición de competencia

Según lo visto hasta acá, este trabajo cuestiona la concepción unidimensional de competencia, por considerarla ineficiente y restrictiva, aunque también hemos indicado que de la anterior visión viene emergiendo otra multi-dimensional. De hecho, las competencias funcionales y cognitivas son cada vez más aplicadas en Estados Unidos y se vienen adicionando a las competencias conductuales o de comportamiento. Por otro lado, en el Reino Unido, según se ha dicho, las competencias cognitivas y conductuales se vienen integrando al modelo de competencias funcionales. Completa el marco de nuestro análisis la incorporación de Francia, Alemania y Austria, países que recientemente ingresaron a este plano, con la característica que ellos parten adoptando un enfoque más holístico, incorporando desde el principio el tema de las destrezas, habilidades y el comportamiento como dimensiones de las competencias, tal como lo han hecho los países que adoptaron el sistema de formación vocacional con base en competencias.

A partir de este análisis pensamos entonces que una definición o tipología holística, es útil para entender la combinación de conocimiento, destreza y competencia social, necesarias para las ocupaciones. Las competencias que se requieren para una ocupación son: conceptual (cognitiva, conocimiento y comprensión) y operacional (funcional, sicomotriz y destreza aplicada). Las competencias que están más relacionadas con la efectividad individual son igualmente conceptual (meta-competencia, incluyendo aprender a aprender) y operacional (competencia social, incluyendo comportamiento y actitudes). La relación entre estas 4 dimensiones de competencia queda graficada en el cuadro N°1, la cual forma una amplia estructura que ayuda a desarrollar una definición de competencia.

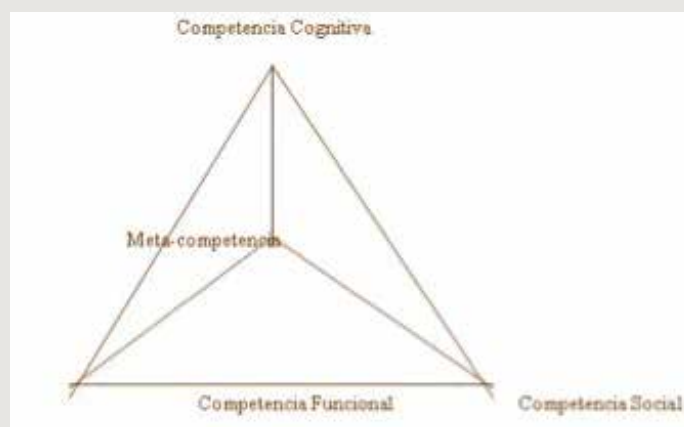
Las primeras tres dimensiones, cognitiva, funcional y social son consideradas universales y claramente consistentes con el enfoque francés (saber, saber hacerlo, saber ser) y también con la antigua denominación KSA (conocimiento, destrezas y actitudes) asociada a la formación profesional. De este modo, conocimiento (y comprensión) es representado nítidamente por competencia cognitiva, las destrezas son representadas por competencia funcional, y las competencias (de comportamiento y de actitud) son representadas por la competencia social. Es pertinente aclarar que la meta-competencia es más bien distinta a las tres primeras dimensiones, ya que opera como medio facilitador para que se adquieran las otras competencias. Es igualmente aclaratorio señalar que si bien es posible distinguir estas dimensiones analíticamente, en la práctica, una persona no solamente debe poseer conocimiento trascendente, destrezas funcionales y un comportamiento social acorde al propósito de ser efectivo en su puesto de trabajo, sino que también las competencias requeridas de una ocupación están también invariablemente descritas en términos multi-dimensionales.



Cuadro 1. Tipología de competencia

El modelo holístico de competencia es quizá mejor representado por un tetraedro, en el que se refleja la unidad de competencia y la dificultad de separar, en la práctica, las dimensiones cognitiva, funcional y social. En el cuadro N°2, el modelo holístico es representado en planta (Plan view). En esta planta, la meta-competencia actúa en una relación insumo producto de competencia y se encuentra a la base del tetraedro. Las competencias prácticas están situadas en las caras del tetraedro, combinando elementos de las dimensiones en diferentes medidas.

Independientemente de cómo sea representado, el modelo holístico multidimensional es cada vez más reconocido ya que nos ofrece la oportunidad de poder alinear de mejor manera la oferta de formación orientada a puestos de trabajo así como maximizar la sinergia entre la educación formal y el aprendizaje empírico en función del desarrollo de competencias profesionales.



Cuadro N°2. Modelo Holístico de Competencia.

## Conclusión

El reto futuro consiste en lograr desarrollar un modelo coherente y consistente, incluso en países donde las diferencias de enfoque han sido evidentes. Como se ha visto, cada uno de estos enfoques tiene sus propias fortalezas. Así, por ejemplo, el tradicional enfoque norteamericano ha probado la importancia de las características individuales y el uso de las competencias conductuales como medio para alcanzar niveles superiores de desempeño. Por su parte, el enfoque de competencia predominante del Reino Unido, nos señala el valor de tener estándares ocupacionales definidos, relacionados con la competencia funcional y su respectiva aplicación a los puestos de trabajo; mientras que el enfoque adoptado por Francia y Alemania demuestra el potencial que significa disponer de un concepto multidimensional en donde lo analítico juega un rol relevante. Pese a todo, se comienzan a observar signos de convergencia de enfoques de competencia al interior de los países, ya no solo en Europa, sino también entre los modelos europeos y americano: esto nos alienta a pensar que es posible alcanzar una visión multidimensional y definiciones globales compartidas.

Este trabajo es un esfuerzo tentativo para clarificar un "concepto vago". Está basado en un análisis de prácticas actuales en algunos países, que ya han logrado cierto progreso en su nivel de competencias. Huelga decir que sabemos que el estudio es limitado tanto en amplitud como en profundidad, pero es un punto de partida para desarrollar una tipología más completa, que permita mayor transparencia y movilidad. Dicho lo anterior y aún pese a los avances obtenidos, se requiere más investigación que incluya a todos los países: ya no solo a los 25 estados miembros de la unión europea, sino ir más allá incluso de las fronteras de los Estados Unidos. Lo esencial, es asumir que estamos hablando de un reto global.

Es necesario extender la profundidad de los análisis, investigar todos sus detalles en ocupaciones específicas, dado que es al nivel de detalle donde se le puede entregar al término competencia un significado concreto. También es necesario cerrar la grieta existente entre el enfoque racionalista, asociado al sistema de educación vocacional y de formación (VET) y el enfoque interpretativo, el cual está siendo cada vez más usado entre los académicos de las agencias de Desarrollo de Recursos Humanos (HRD). Mientras estos enfoques sean dicotómicos e incompatibles entre sí, propiciar puntos de confluencia que destaquen sus fortalezas, será un gran avance tanto en la teoría como en la práctica, y los beneficiados serán quienes participan y aprenden en los puestos de trabajo.

## Reconocimientos

Una versión anterior de este artículo fue presentada en la Quinta Conferencia sobre Research and Practice: International Comparative and Cross Cultural Dimensions of HRD, Limerick, 27-8 Mayo 2004. Subsecuentes versiones han sido presentadas a la European Commission Technical Working Group on the European Credit Transfer System for VET en Bruselas, 10-11 Mayo 2004, the European Symposium La construction de qualifications européennes, European Parliament, Strasbourg, 30-Septiembre- 1 Octubre 2004 y en el Workshop on European Credit Transfer System in Vocational Training, Wissenschaftszentrum, Bonn, 12-13 Octubre 2004. Este artículo ha sido sustancialmente corregido a la luz de los comentarios de los participantes de estos eventos, como también por editores y jueces anónimos de la HRDI. Debido a la falta de espacio fue necesario reducir las referencias; una completa Bibliografía puede encontrarse en Winterton et al. (2005)

