
Prólogo

Competere

«No es sabio el que sabe muchas cosas, sino el que sabe cosas útiles».

ESQUILO

1. El análisis del habla en español

En español existen dos verbos, «*competer*» y «*competir*» que se diferencian entre sí a pesar de provenir del mismo verbo latino: «**competere**»; venía a significar originalmente, «*ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir*» {Corominas, 1987}. Se trataba de un verbo intransitivo; a partir de expresiones latinas como «**si ita competit ut**», «**actionem competens**», empezó a adquirir el sentido de «*responder a*», «*corresponder a*», «*ser propio de*», «*ser aplicable a*». Acabó usándose también como transitivo expresando la idea de «*tratar de alcanzar juntamente con*», «*pedir en competencia*» {Segura Munguía S., 1985}. Por su origen común, pertenecen a la misma familia semántica verbos como «pedir», «apetecer», «despedir», «repetir», «perpetuar» donde la clave está en el verbo latino «**petere**», que significaba «*dirigirse a*», «*pedir algo*» {Roberts E.A. y Pastor B., 1996}.

A partir del siglo XV, en español, «*competer*» vino a significar «*pertenecer a*», «*incumbir*», dando lugar al sustantivo «competencia» y al adjetivo «competente» para indicar «*apto*», «*adecuado*». Un nuevo adjetivo, «competencial» se ha abierto paso en los últimos años en expresiones como «desarrollo competencial», «techo competencial», «denominaciones competenciales» siempre para aludir a los asuntos que son incumbencia del gobierno de una comunidad autónoma {Alvar Ezquerro, 1994}. A través del Instituto Nacional de Empleo

(INEM) se han acuñado expresiones como «análisis competencial», «evaluación competencial» y «competencias de un título ocupacional» «certificación de competencias».

Desde el siglo XV el verbo «*competir*» significó «*pugnar con*», «*rivalizar con*», «*contender*» generando substantivos como «competición», «competencia», «competidor», «competitividad» y el adjetivo «competitivo» {Corripio, 1984; Corominas, 1987}.

Esta evolución en dos verbos con sendas variantes sólo existe, aparentemente, en español. El substantivo «competencia» es común a ambos, dando lugar a equívocos.

Analizando el lenguaje y el habla contemporánea {Real Academia Española, 1992; Moliner, 1986; VOX, 1995} pueden identificarse seis grandes acepciones reseñadas en la Tabla 1, que sustentan, en su conjunto, la anfibología de este término. Se mencionan ejemplos así como los usuarios institucionales de tal acepción en el área de recursos humanos.

A través del análisis del habla se pone de relieve que se trata de un concepto harto complejo que se presta a múltiples interpretaciones, matices y malentendidos. En el ámbito institucional tales acepciones brindan un marco de referencia básico a la hora de abordar el estudio y comprensión de los itinerarios formativos en ámbitos profesionales y laborales concretos. Tales acepciones quedan expuestas sucintamente en la Tabla 1.

La idea de **competencia como autoridad** suele aparecer cuando se decide qué asuntos y cometidos quedan bajo la competencia directa de un profesional concreto o de una figura profesional. Está en labios de la alta dirección, de los expertos en comportamiento organizacional, de los comités de evaluación así como de la unidad interministerial para las cualificaciones profesionales que se glosará en el apartado 3 de este prólogo.

La idea de **competencia como capacitación** la utilizan, por ejemplo, los responsables de recursos humanos para destacar el grado de preparación, saber hacer, los conocimientos y pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje. En la terminología del INEM y de la Formación Profesional recalca el entrenamiento en las capacidades profesionales y las capacidades terminales más características de una profesión u ocupación.

La idea de **competencia como competición** suelen destacarla los directivos de departamentos de producción o de comercialización a la hora de fijar determinadas estrategias de explotación y venta de los productos y servicios generados para rivalizar. Se resalta la idea de competir en aquello que constituye un punto fuerte de una pro-

Acepciones	Ejemplos	Usuarios
<i>Autoridad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - estar bajo la competencia de alguien, - la competencia del caso entra dentro de mi jurisdicción, - estos montes son de la competencia de ambos alcaldes, - el techo de competencias de esta comunidad, 	Comités de Evaluación, UICP
<i>Capacitación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - su competencia informática son horas ante el PC, - es un incompetente porque no está preparado, - demostró su competencia lingüística hablando inglés, - nos fiamos de su competencia resolviendo estos asuntos 	RR. HH. MTSS-INEM MEC-FP AA.S.S.
<i>Competición</i>	<ul style="list-style-type: none"> - se están poniendo a prueba a través de la competencia, - gracias a la competencia disminuyen los precios, - hay que ir por delante para ganar a la competencia, - es resultado de una dura competencia estratégica, 	Producción y Ventas
<i>Cualificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - le contratamos por su competencia profesional, - su competencia efectiva prueba su gran calidad, - su competencia le permitirá llegar muy alto, - a competencias iguales retribuciones equivalentes, 	RR. HH. MTSS-INEM MEC-FP AA.SS.
<i>Incumbencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - tales asuntos son de mi propia competencia, - estos cometidos son de tu competencia, - lo que nos jugamos es una cuestión de competencias, - estamos ampliando nuestro ámbito de competencias, 	AA.SS. UICP
<i>Suficiencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - han certificado su competencia laboral para este puesto, - estas competencias marcan los mínimos en este trabajo, - si le quitan estas competencias, el puesto pierde estatus, - el análisis funcional de las competencias, 	MTSS.INEM MEC-FP AA.SS.
<p>AA.SS. = Agentes Sociales: CEOE, CEPYME, CIG, CCOO, UGT MEC-FP = Ministerio Educación y Ciencia, Formación Profesional MTSS-INEM, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social-Instituto Nacional de Empleo RR.HH. = Expertos en Recursos Humanos UICP = Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales</p>		

Tabla 1: El concepto «competencia» laboral y organizativa en español

fesión, de una empresa. Se contraponen a la idea de diversificación profesional y empresarial como estrategia adecuada para compaginar y compensar riesgos productivos.

La idea de **competencia como cualificación** suele aparecer en el área de los recursos humanos, de la mano de los psicólogos del trabajo, cuando se está aquilatando si un candidato muestra las cualidades que se atribuyen como pertinentes para el puesto. La ley orgánica general que ordena el sistema educativo (LOGSE) introdujo conceptos como «cualificación en la profesión» y «desempeño cualificado» al aludir a los programas de formación que brindan la competencia característica de un título profesional.

La idea de **competencia como incumbencia** suelen utilizarla a menudo los agentes sociales a la hora de acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado. De hecho está vinculada a la noción de figura profesional que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada. La UICP respalda esta acepción a través del catálogo de títulos profesionales y el repertorio de certificados de profesionalidad.

La idea de **competencia como suficiencia** en la ejecución en una profesión o categoría ocupacional dada la suelen utilizar los agentes sociales, por ejemplo, al fijar las especificaciones que se consideran mínimas o clave para el buen hacer competente y competitivo. Se acotan las realizaciones, resultados, experiencias, logros que un titular debe sobrepasar para acceder o mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

Se trata, pues, de un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente. En el discurso funciona como un concepto proteico, acomodándose al discernimiento y a los propósitos de la audiencia en un momento dado. Ahí radica su talón de Aquiles. En los programas de entrenamiento y capacitación del personal puede producirse una notable disonancia entre quien expone y quien capta el mensaje transmitido. Quien habla puede estar aludiendo a competencia como **cualificación**; quien escucha la entiende como **incumbencia**, por ejemplo. Este tipo de disonancia se reaviva a través de las resonancias que generan cada una de las lenguas que hablan los expertos en recursos humanos en el seno de la Unión Europea. Un mismo término conlleva matizaciones transculturales.

2. El análisis a través de otras lenguas

Existe un foro de discusión respaldado por la Asociación Europea de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (EAWOP). Cruzando mensajes electrónicos en dicha lista de correo (**eawop-l@nic.surfnet.nl**) se han recabado los contenidos que se reflejan en la Tabla 2. Los miembros de esta lista son profesores de universidad o consultores en el área de recursos humanos que acceden regularmente a Internet. Se planteó esta pregunta: *¿puede usted indicar cómo se traducen a su propio idioma estas expresiones en inglés: «skill», «competences» or «competencies»?* Se obtuvieron respuestas directas y algunas aclaraciones. Ciertamente son unos interlocutores competentes en el asunto planteado.

Idioma	SKILLS	COMPETENCES
<i>Alemán</i>	Fertigkeiten, Gewandtheit	Kompetenzen, Fähigkeiten Qualifikationen
<i>Danés</i>	Faerdigheder	Kompetencer
<i>Español</i>	Habilidades, Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
<i>Francés</i>	Habilités, Compétences	Compétences, Qualifications
<i>Griego</i>	Δεξιότητες DEXIOTHTES	Ίκανότητες IKANOTHTES
<i>Holandés</i>	Vaardigheden	Competenties Geschiktheden Beroepskwalificaties Bevoegheid
<i>Italiano</i>	Abilità, Capacità	Competenze Cualificazióni
<i>Portugués</i>	Habilidade, Destreza	Competencia

Tabla 2: El término «competencias» en las lenguas de la Unión Europea

Excepto una, todas las lenguas retienen variantes del término latino «**competēre**» a la hora de transmitir la idea de competencias. En griego, el término utilizado viene a significar «suficiencia», «capacidad». En segundo término, aparece la idea de «cualificación», término éste que se utiliza en español pero que aún no ha hallado acomodo en el Diccionario de la Real Academia ni fue incluido en el suyo por María Moliner. En holandés «*Bevoegdheid*» se utiliza para aludir a competencia como asunto que concierne a una persona con autoridad para actuar.

En lo que atañe a la columna de «**skills**» prevalece la disparidad. De hecho, en inglés, es un término que ha ido evolucionando de «algo que es razonable» hasta llegar a «conocimiento práctico», pasando por «conocimiento como toque de distinción» «conocimiento que crea una diferencia» {Onions C.T., 1985}. En las lenguas latinas se utiliza, en primer lugar, el término habilidad, que etimológicamente deriva del vocablo latino «**habilis**» {Dauzat, 1989; Bolelli, 1989}. Expresaba dos ideas: a) algo que se puede tener, llevar o manejar fácilmente; b) algo que sienta bien, es apropiado, conveniente, apto {Segura Munguía S., 1985}. Asimismo, en las lenguas latinas, a partir del griego pervive el uso del término destreza, recalcando aquello que se hace de modo correcto con la derecha.

Expresiones como capacidad y talento también tienen cabida en español bajo la sombrilla de «skills». En las lenguas de índole germánica el origen está en **fartig**, **vertec** o **vaerdich** que se usaba para indicar presteza, estar listo, preparado para el viaje (**fahrt**) {Kluge, 1967}. A través de tales vocablos se recalca la idea de conocimiento práctico que está disponible para ponerse en marcha, como una rutina, cuando se precisa.

Quienes estamos habituados a leer sobre un mismo tema en distintas lenguas a menudo hacemos constataciones como las que se acuñan en la Tabla 2. Por ejemplo, en francés, Tapernoux, en Ginebra, optó por utilizar de modo regular el término «competence» como traducción pertinente para «skills» en su tesis sobre los centros de reconocimiento en Europa {Tapernoux, 1984}. Esa confusión ha llegado al español a través de determinados libros escritos en la Universidad de Montreal por el Prof. Bordelau y colaboradores y traducidos, más tarde, al español en México. A través de tales fuentes es frecuente encontrar manuales de formación en español que utilizan la expresión «competencias» glosando «skills» a través de «competences» en francés.

Ese solapamiento está presente también en este libro, tanto en el original francés como en su versión española. No es achacable al tra-

ductor. Las «skills» han sido definidas en inglés como «soluciones comportamentales eficientes ante determinada clase de problemas particulares» [Annett, 1991]. En el Resumen del Capítulo 1 la Prof. Levy-Leboyer define las competencias como «repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada». La superposición conceptual es evidente. En inglés son dos palabras, en francés se utiliza una sola. «Skills» típicas son «saber presentarse», «ser un buen comunicador», «ser persuasivo», «saber escuchar», «dirigir reuniones», «delegar funciones», «saber politiquear». Aquí aparecen catalogadas como competencias en las tablas que completan el capítulo 1. Se volverá a abordar este asunto en el apartado 4 de este prólogo.

La Tabla 2 pone de relieve una notable convergencia en el término «competencia» y una notable divergencia en la idea que expresamos al hablar de habilidad, destreza. Este tipo de tablas resulta conveniente para facilitar la comprensión mutua en términos claves utilizados entre profesionales provenientes de distintos países y con distintas culturas en el seno de la Unión Europea.

3. El análisis a través de la normativa en vigor

Desde la incorporación de España a la Unión Europea, el término competencias ha comenzado a ser utilizado con una gama de acepciones muy específica en el área de la formación reglada, la formación continua y la formación ocupacional. Gobiernos, organizaciones empresariales y sindicales utilizan este término para coordinar políticas de formación, planes institucionales, certificaciones profesionales. La Tabla 3 recopila las normativas, directivas y avisos comunes más relevantes.

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y la Confederación Europea de Sindicatos (CES) han puesto en circulación un amplio conjunto de documentos de trabajo en los que expresiones como «análisis de competencias», «certificado de competencias», «competencias clave», «competencia general», «unidades de competencia» han ocupado el centro de atención de los expertos.

Como botón de muestra la Directiva 92/51/CEE del Consejo incluye incluso una definición del concepto «certificado de competencia» que alude a dos componentes: es un título a) que sanciona una formación, b) expedido a raíz de una valoración de las cualidades

personales, de las aptitudes o de los conocimientos del solicitante, considerados fundamentales para el ejercicio de una profesión (Artículo 1, apartado c). Tal definición subsume y combina las acepciones de «capacitación», «cualificación» y «suficiencia» reseñadas en la Tabla n.º 1. El Real Decreto 1396/1995 del Ministerio de la Presidencia convierte en norma para España tales planteamientos, convalidando esa definición y dando entrada a los certificados correspondientes.

En España el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (a través del INEM) y el Ministerio de Educación y Ciencias (a través del Programa Nacional de Formación Profesional) han puesto en marcha procedimientos que facilitan la convergencia entre la formación y las competencias profesionales demandadas por el sistema productivo.

UE	Consejo	85/368/CE	BOCE L 199, 31-07-85
UE	Consejo	89/48/CEE	BOCE L 019, 24-01-89
UE	Consejo	92/51/CEE	BOCE L 209, 24-07-92
UE	Consejo	95/43/CE	BOCE L 184, 03-08-95
UE	Consejo	91/C	BOCE C 109, 24-04-91
UE	Consejo	93/C	BOCE C 049, 19-02-93
UE	Consejo	93/C	BOCE C 186, 08-07-93
UE	Consejo	94/C	BOCE C 374, 30-12-94
UE	Consejo	96/C	BOCE C 224, 01-08-96
España	MEC	RD 631/93	BOE 03/05/93
España	MEC	RD 676/93	BOE 07/05/93
España	MP	RD 1396/95	BOE 197, 18-08-95
España	MTSS	RD 797/95	BOE 138, 10-06-95
UE	Aviso Común		06-03-87
UE	Aviso Común		13-02-90
UE	Aviso Común		19-06-90
UE	Aviso Común		31-10-91
UE	Aviso Común		13-10-92
UE	Aviso Común		28-07-93

Tabla 3: Relación Normativa o Directivas relacionadas con la gestión de competencias

El Real Decreto 797/1995 del Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social establece las directrices sobre certificados de profesio-

nalidad y los contenidos mínimos de la formación ocupacional. En primer lugar una ocupación queda entendida como «un agregado de competencias con valores y significado en el empleo», con lo que conecta con la acepción «incumbencia» reseñada en la Tabla 1. En segundo lugar aborda «el tratamiento pedagógico de las competencias profesionales que configuran una ocupación» con lo que da entrada a la acepción «capacitación». Más adelante, el certificado de profesionalidad se sirve de la evaluación «como el medio más generalizado de constatación de la competencia profesional», dando cabida a la acepción «suficiencia». Asimismo se afirma que «tales unidades de competencia reflejan las realizaciones profesionales y sus criterios de ejecución» con lo que se introduce la acepción «cualificación» a través de itinerarios formativos de índole secuencial. Se estipula la creación de comisiones de evaluación integradas por expertos que cubren distintos territorios de su competencia, acusando recibo de la acepción «autoridad». Tales comisiones «comprobarán el dominio de las competencias mínimas exigibles» por lo que reapparece la acepción «suficiencia». Se pone en marcha un registro general, se establecen correspondencias y convalidaciones, por lo que se subraya la acepción «competición» ante Comunidades Autónomas, sectores productivos y agentes sociales.

Desde 1995 se ha publicado en el BOE 142 certificados de profesionalidad basados en unidades de competencia: en ellas se encajan una realizaciones profesionales muy concretas con sus correspondientes criterios de ejecución. La CEOE, la CEPYME, la UGT, Comisiones Obreras y la Confederación Intersindical Gallega han suscrito ya dos acuerdos nacionales de formación continua donde el concepto de competencias es una pieza clave en las formulaciones utilizadas. Por acuerdo del Consejo de Ministros del 18 de Febrero de 1994 se creó la Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales (UICP) que coordinan el seguimiento de metodologías, instrumentos y técnicas para el análisis funcional de las competencias.

El Real Decreto 676/1993 del Ministerio de Educación y Ciencia enfoca los Títulos de Formación Profesional poniendo el énfasis en la adquisición de la competencia profesional requerida en el empleo. Asume las acepciones «capacitación y «cualificación». Cada título contiene un perfil profesional. La terminología utilizada incluye el concepto de «competencia profesional». Su definición abarca los siguientes aspectos:

- «Capacidades para realizar roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en el empleo. Incluyen la anticipación de

problemas, la evaluación de las consecuencias del trabajo y la facultad de participar activamente en la mejora de la producción». Se nutre del concepto psicológico de competencias al que se dará entrada en el apartado 4 de este prólogo.

- «La competencia requerida en el empleo se expresa mediante las realizaciones profesionales y el dominio profesional de las mismas contenidos en el perfil profesional de cada título». Se insinúa la acepción «incumbencia».
- La competencia básica, característica de cada título, se define y expresa mediante el conjunto de capacidades terminales del mismo». Se alude a la acepción «suficiencia».

El MEC concreta asimismo el concepto de «unidad de competencia» detallando

- que se trata de un conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo,
- que se obtiene desglosando la competencia general que admiten como tal la mayoría de los empleados del sector al hablar de una determinada figura profesional,
- que constituye un rol esencial en una ocupación o una profesión dada.

El MEC utiliza asimismo el término «cualificación profesional» entendiéndolo como

- la formación necesaria para alcanzar la competencia profesional,
- la formación derivada de los objetivos socioeducativos,
- un cierto nivel de conocimientos culturales, científicos y tecnológicos propios de cada título según su entronque en el sistema educativo.

Desde 1994 se han registrado 142 ocupaciones y 27 familias profesionales. Se ha creado así un repertorio de títulos actualizados en el ámbito de la formación profesional. Cada título incorpora un perfil profesional que incluye una competencia general y unas unidades de competencia. Cada título aborda la evolución de la competencia profesional. Las enseñanzas del ciclo formativo de cada título incluyen unos módulos profesionales asociados a cada unidad de competencia. En el ciclo formativo se presta especial atención a las capacidades, habilidades y destrezas desde una óptica psicológica y educativa.

4. El análisis a través de la terminología psicológica

El concepto de competencias surgió en psicología como una alternativa al concepto de rasgo, herramienta de trabajo habitual en psicología diferencial y en psicología industrial. En la década de los setenta son numerosos los intentos de cambiar el enfoque diferencial predominante en el estudio de la inteligencia y de la personalidad, dando lugar a enfoques alternativos {Sánchez-Cánovas, 1986}. Uno de ellos fue McClelland: propuso la conveniencia de identificar variables que predijeran el rendimiento laboral y que no mostraran sesgos en función del género, raza o estatus socioeconómico del personal involucrado {McClelland, 1973}. De hecho su ámbito de investigación hasta esa fecha había sido la motivación de logro utilizando pruebas proyectivas y algunos cuestionarios {McClelland, 1953; McClelland, 1961}. No había estado implicado en el estudio de la inteligencia, las aptitudes, los estilos cognitivos, la personalidad, constructos con los que entró en conflicto desde una óptica estrictamente metodológica.

El concepto de competencias que propuso hundía sus raíces en el asesoramiento de índole clínica en psicología. Ello entraña abordar las dificultades del cliente a la hora de alcanzar las metas que éste se ha propuesto. Ello implica habitualmente ocuparse de la imagen que tiene el cliente de sí mismo, de la manera que tiene el cliente de afrontar la realidad de su vida diaria, de las estrategias de identificación y solución de problemas a las que recurre rutinariamente, de la manera como maneja normalmente sus relaciones interpersonales. El asesor recopila e interpreta datos relevantes, detecta las carencias y lagunas que subyacen tras las dificultades descubiertas, propone un plan de actuación para conseguir las mejoras que se consideran más acertadas o procedentes. Es ésta la óptica que respaldó David C. McClelland al proponer el análisis de competencias en Psicología del Trabajo y en Recursos Humanos.

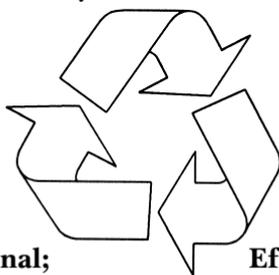
El análisis de competencias parte del estudio de la propia competencia personal de quienes ocupan determinados puestos de trabajo. En primer lugar sale a relucir su grado de cualificación; es decir su pericia y conocimiento experto en asuntos culturales, científicos y tecnológicos. En pocas palabras, lo que saben. En segundo lugar aflora su talento para el quehacer; es decir, sus habilidades, destrezas, capacidades de índole genérica o específica. En tercer lugar asoman su talante ante sí mismos, ante los demás, ante las exigencias y retos laborales. Es decir, su voluntad, sus

motivos, sus deseos, sus gustos, sus valores. En términos más genéricos:

- la cualificación pone de relieve qué es lo que sabe el personal que es experto,
- el talento saca a relucir aquello que el personal puede comenzar a hacer ya mismo,
- el talante sitúa sobre el tapete si el personal quiere hacer lo que está previsto.

La figura 1 sitúa este componente en su contexto dentro del modelo causal del afianzamiento de las competencias. En la terminología del grupo {Hay Group, 1996} este componente suele reseñarse como características personales; en psicología suele denominarse idiosincrasia personal.

Unidades de competencia profesional
Realizaciones y criterios de realización



Competencia personal;
Cualificación, talento y talante

Eficiencia profesional;
Adecuación y logros

Figura 1. Modelo causal de las competencias

El segundo componente son las unidades de competencia profesional que incluyen determinadas realizaciones que el personal tiene que ser capaz de llevar a cabo. Se expresan en términos de acciones y resultados esperados para las situaciones laborales en que acaece el proceso productivo. Cada enunciado comprende unas especificaciones o criterios a través de las cuales se puede evaluar la calidad del desempeño en contextos productivos muy pormenorizados. Ambos componentes pueden utilizarse igualmente para el diseño de programas o contratos de aprendizaje a corto plazo cuando se comprueban deficiencias que puedan solventarse. En enfoques

más convencionales tales realizaciones se denominan funciones, tareas e incumbencias que afloran mediante la técnica de análisis de puestos u ocupaciones. También suele darse cabida al análisis de las experiencias y vivencias profesionales. En la terminología del Grupo Hay tales realizaciones se conocen como conductas y acciones pertinentes en el lugar de trabajo.

La eficiencia en el rendimiento profesional suele aquilatarse de modo diferenciado prestando atención a las cotas de adecuación y las cotas de logros sobrepasadas.

- Las cotas de adecuación se establecen fijando un punto por debajo del cual el empleado es considerado insuficiente y poco idóneo para ejecutar las tareas y cometidos de la ocupación o profesión en cuestión. Suele determinarse mediante el consenso de un panel de expertos.
- Las cotas de logro se sitúan, a menudo, fijando un punto de excelencia que está localizado dos desviaciones típicas por encima del rendimiento medio del personal evaluado. Asoman así personas que son figuras destacadas en la ocupación.

Una técnica alternativa consiste en identificar incidentes críticos a partir de los cuales el rendimiento final es de rotundo éxito o rotundo fracaso. Incidentes críticos que desembocan en fracaso permiten fijar la cota mínima de adecuación. Incidentes críticos que ciernen rotundos éxitos permitan fijar cotas elevadas a partir de las cuales se considera que el personal está culminando logros elevados.

La evaluación de la eficiencia a través de cotas de adecuación suele aplicarse a puestos con escasos márgenes de autonomía, por ejemplo, empleados y mandos intermedios. La evaluación de la eficiencia a través de los logros suele aplicarse a puestos con gran autonomía, por ejemplo directivos o profesionales autónomos. En la terminología del Grupo Hay este tercer componente se denomina actuaciones y resultados en el puesto de trabajo.

La figura 1 pone de relieve que se trata de un bucle cerrado que se realimenta. Ello implica que el modelo causal de las competencias se modula internamente de modo regular. La eficiencia profesional realimenta la competencia profesional y suscita la demanda de nuevas unidades de competencia a través de la promoción que a su vez incita a alcanzar cotas más elevadas de eficiencia profesional. La existencia de este bucle pone además de relieve que los constructos que se establecen son peculiares de la denominación ocupacional y del momento histórico en que tiene lugar el desempeño. Las

competencias identificadas son constructos muy específicos, ligados a puestos concretos. Ello es lo peculiar de los enfoques psicológicos que se basan en el asesoramiento de raigambre clínica. Desde un principio se evitó la identificación de rasgos generalizables.

A lo largo de este libro la Prof. Levy-Leboyer se ha adentrado en el área de los recursos humanos al hilo del análisis de competencias iniciado con McClelland y colaboradores {Spencer y Spencer, 1993}. En su libro anterior se adentró, precisamente, en el área de los recursos humanos al hilo de los enfoques diferenciales y psicométricos más estrictos {Levy-Leboyer, 1992}, justo el enfoque contra el cual McClelland contrapropuso el análisis de las competencias como opción alternativa más convincente en la década de los setenta. Aparece una vez más la contraposición vertiente idiográfica versus vertiente nomotética en el quehacer científico en psicología.

Los programas de formación que ponen el énfasis en las unidades de competencia (INEM y FP en España) conectan, asimismo, con los programas de instrucción centrados en las competencias. En este enfoque cada estudiante avanza a su propio ritmo, en pos de unos objetivos que él o ella ha negociado y fijado con el instructor. El papel del instructor consiste en hacer un seguimiento del progreso de cada alumno/a en la dirección acordada. En este entorno el aprendizaje tiene lugar en un clima no competitivo, de suerte que el alumnado afianza su sentido de la competencia, ganando confianza en sí mismo/a {Jarvis, 1990}. De esta manera el trabajador o la trabajadora asocia la idea de aprender con la idea de sentirse más segura de sí misma en su propio entorno laboral. De esta manera se marida la idea de mejorar el control de los asuntos que afectan la vida laboral con la idea de haber aprendido con sosiego aquello que permite cubrir lagunas y carencias profesionales. De esta manera el aprendizaje de competencias se vincula a la eficiencia profesional. De ahí la razón de ser del modelo causal que queda ilustrado en la Figura 1. De ahí la razón de ser del capítulo 4 de este libro ya que, a través del aprendizaje, se desarrollan las competencias.

En la Tabla 2 se efectuaba el contraste entre «skills» y «competences» a través de las distintas lenguas habladas en la Unión Europea. En la investigación psicológica, cuando se habla de competencia (*competence*) se alude a la soltura y maña con la cual la persona adulta, de modo efectivo, controla sus propios asuntos, afronta sus problemas cotidianos, maneja y modifica su entorno más próximo. Cuando se habla de habilidades y destrezas (*skills*) se alude a la pericia que permite salir airoso, con garbo, en una faena, lance o que-

hacer. Son, pues, dos vertientes afines del desempeño humano. La siguiente metáfora ilustra la diferencia. La competencia tiene que ver con estar al volante en un trayecto de largo recorrido, llevando a los pasajeros sanos y salvos a destino dentro de un período de tiempo razonable. Las habilidades y destrezas sirven para manejar correctamente el volante y los pedales, resolviendo las incidencias que puedan producirse en el vehículo y en la ruta. Ambas entran en juego, compaginándose.

Inicialmente el análisis de las competencias personales adopta, como punto de partida, el análisis psicológico de las competencias percibidas. Se captan las opiniones personales sobre la propia valía o la valía de una persona en el entorno laboral. Sobre ello versa el capítulo 3 de este libro. En esta primera fase, las competencias son tratadas como una representación mental, como una atribución de índole cognitiva y social. El segundo paso consiste en evaluar tales competencias recurriendo a procedimientos más objetivos. Se trata, pues, de competencias observables y medibles a través de pruebas psicológicas o a través de realizaciones y actuaciones del individuo en su trabajo. Ambas son estandarizables como se pone de relieve en el capítulo 2 de este libro y como ponen de relieve los sucesivos repertorios de títulos que se han publicado en el BOE por iniciativa del INEM. El tercer paso consiste en certificar que tales competencias existen y están contrastadas en personas adultas que han demostrado de modo fehaciente su propia valía a través de su adecuación o a través de sus logros profesionales. Es éste el nudo gordiano de la gestión de competencias que se aborda en el capítulo «Conclusión» de este libro.

Desde el punto de vista del análisis y la intervención del psicólogo del trabajo y de las organizaciones, están en liza tres modalidades:

- competencias **percibidas y atribuidas** (de índole *subjetiva*),
- competencias **observables y medibles** (de índole *objetiva*),
- competencias **contrastables y certificables** (de índole *institucional*).

5. El análisis a través de otras terminologías

La cuestión se complica un poco más porque la investigación científica y técnica añade otras acepciones más específicas en otros ámbitos del saber para el vocablo competencias {Real Academia de Ciencias Exactas, 1996}.