

TRES ENFOQUES TEÓRICOS EN LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS

Cuauhtémoc Guerrero Dávalos*
Jorge Víctor Alcaraz Vera**

RESUMEN.

Tras exponer los distintos rasgos de dos corrientes de gestión por competencias, *estadunidense* y *francesa*, este trabajo pretende poner de manifiesto que dadas las distintas características metodológicas, pedagógicas y conceptuales con las corrientes mencionadas, puede considerarse la existencia de una tercera corriente en el conocimiento sobre competencias, desarrollada principalmente en el Reino Unido, aun y cuando este movimiento emergió en el mismo contexto de competencias de la corriente americana de competencias en la década de los 80. Hoy, sin embargo, podemos destacar que la visión sobre esta área de conocimiento, en donde está basada la corriente alternativa que se propone entre los autores estadounidenses y británicos, difiere porque por un lado, los autores de la corriente estadounidense se concentran más en los atributos y comportamientos individuales, y por el otro, los investigadores británicos se enfocan más en la acumulación de habilidades, que más tarde intentarán reconocer en largos procesos burocráticos de certificación profesional, determinando así una mayor importancia a los requerimientos del puesto de trabajo que al individuo mismo, como sería el caso del enfoque estadounidense. Además, desde la perspectiva educativa, en el Reino Unido han apostado más por un modelo educativo para crear competencias en un contexto constructivista, mientras que en los Estados Unidos el modelo educativo que prevalece para ese fin ha sido principalmente el cognitivo.

Palabras clave: Gestión por competencias, enfoque estadounidense, enfoque francés, enfoque británico, certificación profesional.

* Profesor – Investigador en la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. E – mail: gdavalos@umich.mx

** Profesor – Investigador en el Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. E – mail: talacarazv@hotmail.com

ABSTRACT.

After outlining the various features of two streams of skills management, U.S. and French, this paper attempts to show that given the different methodological characteristics, pedagogical and conceptual currents mentioned, can be considered the existence of a third current knowledge on skills, developed mainly in the UK, even when this movement emerged in the same context of the current powers of powers in the American 80s. Today, however, we note that the vision for this area of knowledge, which is based on the current alternative proposed between American and British authors, differs because on one hand, the authors of the current U.S. focus more on the individual attributes and behaviors, and on the other, British researchers are focusing more on the accumulation of skills, try to recognize later in lengthy bureaucratic process of professional certification, thus determining a greater importance to the requirements of the job that the individual same, as in the case of the U.S. approach. Moreover, from an educational perspective, the United Kingdom have opted more for an educational model to build competencies in a constructivist context, whereas in the United States the prevailing educational model for this purpose has been primarily cognitive.

Key Words: Skills management, American approach, French approach, British approach, professional certification.

Clasificación JEL: M1, M15.

1. INTRODUCCIÓN.

Más allá de considerar dos corrientes de conocimiento en el gestión por competencias, una francesa y otra estadounidense, como lo hacen Llopart (1997), Herranz y De la Vega (1999) y Brunet y Belzunegui (2003), se propone en las páginas que siguen, elaborar una defensa de la tesis que muestra la existencia de una tercera corriente en esta área de conocimiento, la que se denomina fracción anglosajona, principalmente ubicada en el Reino Unido, pese a que su movimiento emergió en el mismo contexto del modelo estadounidense en la década de los 80, por la exportación de conceptos que diseminaron los consultores estadounidenses a empresas situadas en este país. Así, se pretende demostrar que la existencia de una tercera corriente en la gestión por competencias surge principalmente por la distinta finalidad del

modelo que impera tanto en los Estados Unidos de América y en el Reino Unido, dado que para el primero el modelo de competencias, entre otros, intenta exclusivamente desarrollar competencias para mejorar el desempeño de los individuos, mientras que en el segundo lo que se pretende es evaluar y certificar a los empleados en un contexto burocrático de estándares profesionales establecidos para ese fin.

Para alcanzar el objetivo que nos marcado, se comenzará por exponer los principales rasgos que caracterizan a cada una de estas corrientes, partiendo de sus distintas acepciones sobre competencias y posteriormente, destacando la finalidad de sus modelos, así como algunas de las ventajas e inconvenientes que supone desarrollarlos. Al final, se configurará un mapa que reflejará la existencia de una tercera corriente de acuerdo a sus notorias diferencias en los aspectos metodológicos y conceptuales en comparación con las corrientes francesa y anglosajona de la gestión por competencias.

2. CORRIENTES DE COMPETENCIAS.

2.1. Corriente Estadunidense de competencias.

En principio, la estructura conceptual de gestión de competencias de esta corriente se ve representada por Boyatzis (1982), quien a diferencia de McClelland (1973), sí define a las competencias, entendiendo que son: «Características subyacentes que están casualmente relacionadas con la actuación efectiva o superior en un puesto de trabajo».

La aportación del estudio de Competencias de Boyatzis destaca un modelo de “Competencias de Dirección”, en la cual se advierte una propuesta novedosa en la década de los ochenta como trabajo pionero en la forma de seleccionar directivos competentes.

Spencer y Spencer (1993) tomando las premisas de McClelland y Boyatzis, desarrollan un “Diccionario de Competencias Universales” a través de una valoración de 200 puestos de trabajo en los cuales señalan las competencias inherentes a las actuaciones superiores o efectivas.

De Ansorena (1999); Pereda y Berrocal (2001); Alamillo y Villamor (2002) y Herranz y De la Vega (1999), definen a las competencias como comportamientos observables de los individuos que integran las organizaciones y las características que éstos deben tener.

En suma, desde el enfoque de la Escuela Americana, se considera que es más fácil la operatividad de los comportamientos observables en comparación con los motivos y los rasgos, ya que adentrarse en lo profundo

de la personalidad de los individuos, va a significar un proceso más denso para obtener datos por la extensión en el tiempo en la aplicación de las técnicas psicológicas. Estudiar los motivos y los rasgos de personalidad requiere una inversión con resultados a largo plazo por parte de las empresas.

2.2. Corriente Francesa.

El enfoque francés está estructurado con una serie de matices que no hacen sino combinar los conocimientos, habilidades o rasgos de personalidad, en donde las competencias son el conjunto de estos tres aspectos, a los que Pérez (1997) denomina tríada básica para adquirir y desarrollar competencias. El modelo de los autores franceses principalmente se construye sobre la base en el que las competencias son una mezcla indisociable de conocimientos y experiencias relacionadas con las actividades que los individuos realizan en las organizaciones (Le Boterf 1991; 1998; 2001). En este sentido, podemos decir que los autores franceses entienden que las competencias son: “Aleaciones de conocimientos, aptitudes y actitudes que se solidifican en las personas, dotándolas de valores diferenciales frente a otras personas y que dependen del contexto profesional para tener una conducta exitosa” (Cantera et al. 1996:38).

Para ello, los autores franceses en aras de llegar a un conocimiento más profundo en este campo, han mostrado mayor interés hacia los tests de aptitudes y de inteligencia (tests para medir el Coeficiente Intelectual), como instrumentos predictivos en la gestión por competencias.

Uno de los más destacados expositores de esta corriente es Levy-Leboyer (1997), quien afirma que las competencias son: “Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada...”. Vinculando las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas. Incluso, para este autor las competencias deben reflejar los valores y visión empresarial de forma exclusiva.

En todo caso, se debe reconocer que el enfoque de los autores franceses no se reduce a un solo comportamiento observable para ser competente como sería en la aceptación anglosajona de competencia, sino a la forma en la que los individuos pueden construir y desarrollar sus competencias debido a la evolución- producto de la experiencia- y por la diversidad de estrategias o conductas que hay que tomar en cuenta para la realización de tareas (Civelli, 1997). Desde su visión, la orientación de las carreras profesionales cuentan con un balance de competencias como instrumento fundamental - legalizado en Francia- para convalidar las

competencias ya identificadas en los trabajadores, y así obtener un reconocimiento por parte de las empresas, involucrando otros aspectos como la movilidad interna en la situación del cambio (Le Boterf 1991; 1998; 2001).

2.3. Fracción Anglosajona de competencias.

El movimiento de competencias británico emergió en el mismo contexto del modelo norteamericano, por la exportación de conceptos que diseminaron los consultores estadounidenses a empresas de su país situadas en el Reino Unido. No obstante, existen diferencias, tanto en la terminología utilizada como en sus fundamentos pedagógicos y metodológicos en el enfoque de los autores e instituciones de ambos países (Horton, 2000a).

Concretamente, la perspectiva pedagógica del Reino Unido y los Estados Unidos difiere fundamentalmente en la forma en que ambos países asumen sus procesos de aprendizaje. En los Estados Unidos por ejemplo enfatizan en una perspectiva “cognitiva” de aprendizaje, mientras que en el Reino Unido en cambio se centran más sobre un aprendizaje “constructivista”. Es decir, el enfoque cognitivo está más remarcado en una medida objetiva en relación al nivel de competencias que poseen los individuos, mientras que el aprendizaje constructivista se enfoca más a la subjetividad y a las dimensiones motivacionales de las competencias. Garavan y McGuire (2001) analizan con más detalle las diferencias entre el modelo británico y el norteamericano en el siguiente cuadro 1-1:

Cuadro 1-1: Diferencias entre el modelo de competencias británico y estadounidense. Fuente: Garavan y McGuire (2001) (1 de 2).

Fundamentos	Reino Unido	Estados Unidos
• Finalidad del modelo	Evaluar y certificar empleados.	Desarrollar competencias para mejorar el desempeño.
• Enfoque	Centrado en las características individuales y la acumulación de habilidades.	Enfocado en los atributos y comportamientos individuales.
• Procedimiento para desarrollar el modelo	Normas estandarizadas producidas para las funciones de trabajo y profesiones.	Descripciones de comportamiento producidas para definir estándares de actuación.
• Contexto organizacional	Es más significativa determinada área profesional y los roles específicos del puesto de trabajo, que el contexto organizacional	El contexto define los comportamientos y los rasgos requeridos.

Cuadro 1-1: Diferencias entre el modelo de competencias británico y estadounidense. Fuente: Garavan y McGuire (2001)(2 de 2).

• Conceptualización centrada en el individuo / trabajo	Las características del trabajo son el principal punto de partida.	Se enfatiza más en el individuo que en tareas específicas.
• Métodos utilizados	Utiliza más el multimétodo y cuantitativo.	Es más racionalista y positivista.
• Alcance	Las competencias son específicas para determinadas profesiones y roles de trabajo.	Las competencias son específicas para las organizaciones.
• Unidades de medida	Evidencia documental de actividades profesionales y experiencias que denotan competencia.	La forma de medir es cuantitativa, identifica una correlación entre la posesión de atributos y el desempeño profesional.
• Rol de los asesores	Formalmente evaluados por asesores externos.	Evaluación del desempeño por distintos supervisores y responsables directos.
• Perspectiva en el modelo de enseñanza / aprendizaje	Perspectiva de aprendizaje constructivista.	Perspectiva cognitiva de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Pese a que este modelo desde su constitución no consideró la importancia del conocimiento, comprensión y los valores (Burchell y Westmoreland, 1999), entre lo que se pueda considerar como inconvenientes e incompatibilidades del sistema estandarizado, es importante mencionar que el movimiento de competencias británico ha ido más allá de las certificaciones de los recursos humanos en los sectores empresariales, siendo pionero en introducir la gestión por competencias en el sector público y en las estructuras de su sistema educativo. McClelland y sus socios desde el enfoque anglosajón tradicional, por el contrario, enfatizan más el potencial y el grado de excelencia que poseen los individuos.

Por otro lado, instituciones británicas como la “National Council for Vocational Qualifications” (NCVQ) tiene una gran relevancia en este país, porque a través de ella se certifica a los trabajadores de acuerdo a estándares de competencia, asegurando así la una cualificación aceptable en las necesidades de fuerza de trabajo de las organizaciones (RVQ, 1986; Hoffmann, 1999).

Para algunos autores como: Horton (2000^a); Tolley, (1987); Virtanen (2000); Kamoche (1997); Holmes (1995); y Woodruffe (1993), la indicación del rango de los estándares relacionados con la actuación en el

trabajo toman en cuenta los patrones de comportamiento para un determinado puesto de trabajo, que se pueden observar y evaluar y por lo tanto entrenar y desarrollar.

En definitiva, en el contexto del movimiento de competencias británico se puede notar que su modelo de competencias está basado en estándares de certificación profesional. Pero su establecimiento crea un problema relacionado a la forma de determinar los criterios de evaluación, y a pesar de que se hacen esfuerzos para determinar los niveles de competencia en forma estadística y psicológica, se corre el riesgo de se pierda su racionalidad, ya que en esencia los niveles de criterio de los estándares profesionales son arbitrarios. Más aún, presentan dificultades a causa de la relación entre la realización de una buena práctica profesional y la estandarización, en la que ésta no es del todo directa. (Norris, 1991).

3. CONSIDERACIONES FINALES.

Se desea concluir subrayando que de acuerdo a Gonczi (1994) citado por Tejada (1999b), existen tres enfoques de competencias marcadamente diferenciados. Uno “Conductista”, atribuido a la fracción anglosajona, debido a que en sí la filosofía de la evaluación estandarizada y la conceptualización de los autores de esta corriente conciben a la competencia como parte de las conductas discretas asociadas con la conclusión de tareas atomizadas, y por lo tanto, no se preocupa por las conexiones entre las tareas e ignora, por decirlo de algún modo, la posibilidad de dicha relación que podría favorecer su transformación. Un segundo, de tipo “Genérico”, donde ubicamos la visión de los autores de la corriente anglosajona, quienes priorizan básicamente en los procesos subyacentes (conocimiento, capacidad de pensamiento crítico, motivación, experiencia, etc.), y consecuentemente, las competencias no son otra cosa más que características generales, en las que se ignora el contexto en el que se ponen en juego o se aplican. Y un tercero, concebido como “Integrado y Relacional”, con cual se identifican la mayoría de los autores del enfoque francés, que intenta hacerse con el segundo enfoque, al considerar los atributos generales como parte del contexto en el que éstos se ponen en juego o son utilizados.

A todo ello, el enfoque más equilibrado, en nuestra opinión, es el relacional o integrado, del que concretamente se consideran a los atributos como combinaciones complejas (habilidades, actitudes, valores, destrezas, conocimientos), para desplegarlos en la búsqueda de la solución más idónea. Es decir, aventaja a los otros dos enfoques, debido a que en el enfoque genérico

existe la duda de la transferibilidad de las competencias, así como el riesgo de su abstracción. Mientras que al enfoque conductista se le tacha de conservador, ya que este ignora el rol del juicio profesional en la ejecución inteligente.

Consecuentemente, habría que considerar la existencia de tres corrientes de competencias: una anglosajona, fraccionada por la reconsideración de algunos planteamientos en sus postulados, y actualmente representada principalmente por autores británicos, y finalmente una corriente francesa. Se pretende por tanto, resumir y mostrar las diferencias en sus bases teóricas en el siguiente cuadro (véase el cuadro 1-2).

Cuadro 1-2: Rasgos diferenciadores de las distintas corrientes de competencias

	Enfoque Anglosajón genérico	Enfoque Francés integrado	Fracción Anglosajona conductista
Autores representativos	McClelland, Boyatzis.	Levy-Leboyer, Le Botert	Woodruffe, Horton
Génesis competencial	Potencial y desempeño excelente.	Experiencia y misión al puesto de trabajo	Demostración efectiva en el puesto de trabajo en base a estándares
Listados de competencias	Genérica o universal	Ajustada a la organización	Ajustada a la organización, y también a estándares
Valoración	Entrevista focalizada o Incidentes Críticos (BEI)	Test entre otros	Test entre otros
Referencia de construcción	Desempeño superior y promedio del pasado	Desempeño y ocupación del futuro	Desempeño en el puesto de trabajo en el presente y futuro

Fuente: Elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alamillo, M; y Villamor, F. (2002): "Modelo de gestión por competencias". Aedipe, No. 21, junio, pp.3-12.
- Boyatzis, R. (1982): *The Competent Manager*. New York. John Wiley and Sons.
- Brunet, I., y Belzunegui, A. (2003): *Flexibilidad y Formación: Una crítica al discurso de las competencias*. Barcelona. Icaria.
- Burchell, H. y Westmoreland, S. (1999): "Relations between competence-based education and student reflection on practice: a UK case study of initial teacher training". *International Journal of Training and Development*, Vol. 3 No.2 pp. 156-166.
- Cantera, F. J; García, M. R; y Gómez, G. (1996): "Ingeniería de competencias". *Capital Humano*, No.95, diciembre, pp.36-41.
- Civelli, F. (1997): "New competences, new organizations in a developing world". *Industrial and Commercial Training*, Vol. 29, No. 7 pp. 226-229.
- De Ansorena, A. (1999): *15 pasos para la selección de personal con éxito: métodos e instrumentos*. Barcelona. Paidós empresa.
- Garavan, T.N., y McGuire, D. (2001): "Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality". *Journal of Workplace Learning*, Vol.13 No. 4 pp.144-163.
- Herranz, S.A; y De la Vega, A. R. (1999): "Las competencias: Pasado y presente". *Capital Humano*, No. 123, junio, pp.58-66.
- Hoffmann, T. (1999): "The meaning of competency". *Journal of European Industrial Training*, Vol.23 Num.6 pp.27-285.
- Holmes, L. (1995): "HMR and irresistible rise of discourse of competence". *Personnel Review*, Vol.24 No.4 pp.34-49.
- Horton, S. (2000a): "Competency management in the British civil service". *The international Journal of Public Sector Management*, Vol. 13, No. 4, pp. 354-368.
- Kamoche, K. (1997): "Competence-creation in the African public sector". *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 10, No. 4 pp. 268-278.
- Le Boterf, G. (1991): *Ingeniería y Evaluación de los Planes de Formación*. España. Deusto.
- Le Boterf, G. (1998): "Évaluer les compétences Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?". *Education Permanente*, No. 135 ppp.143-151.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. España. Gestión 2000.

- Levy-Leboyer, C. (1997): *Gestión de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000.
- Llopart, P. X. (1997): *La gestión de los recursos humanos en base a competencias*, tesis doctoral, Departamento de Economía y organización de Empresas, UAB, Barcelona.
- McClelland, C. D. (1973): "Testing for competence rather than for intelligence". *American psychologist* .January: 1-15.
- Norris, N. (1991): "The Trouble with Competence". *Cambridge Journal of Education*, Vol.21, No. 3, pp.331-341.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (2001): *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid. Editorial Centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- Pérez, L.J. (1997): "Qué son las competencias". *Estudios Empresariales*. Vol. 3, No.95, pp.10-15.
- RVQ (1986): *Review of Vocational Qualifications: Final Report*. London. HMSO.
- Spencer, M.L; y Spencer M.S. (1993): *Competence at Work: models for superior performance*. New York. John Wiley and Sons, Inc.
- Tejada, F. J. (1999b): "Acerca de las competencias profesionales". *Herramientas*, No. 57, pp.8-14.
- Tolley, G. (1987): "Competence Achievement and Qualifications". *Industrial And Commercial Training*, September/ October, pp. 6-8.
- Virtanen, T. (2000): "Changing competences of public managers: tensions in comitment". *The International Journal of Public Sector Management*, Vol. 13, No. 4, pp. 333-341.
- Woodruffe, Ch. (1993): "What is mean by competency"? *Leadership and organization development journal*, Vol. 14, No. 1, pp. 29-36.