

Una revisión constructiva de la gestión por competencias

Miguel García-Sáiz*

Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: El *Enfoque de Competencias* ha protagonizado la escena de la *Gestión de Recursos Humanos* en España desde la década de los 90 del siglo pasado. Ha sido considerado como una seria alternativa a enfoques tradicionales de gestión (el enfoque de rasgos, fundamentalmente) y, en definitiva, como el modelo a seguir. Sin embargo, su aplicación no ha estado exenta de polémica. Frente al entusiasmo de sus defensores se sitúan quienes ponen en duda su apoyo empírico, sus resultados positivos, sus ventajas e, incluso, sus bases conceptuales. Bajo la sombra de este debate, más profundo de lo que aparenta y con posturas en ocasiones artificialmente radicalizadas, la *Gestión por Competencias* ha sido ampliamente aceptada por numerosas organizaciones y promovida desde diferentes foros profesionales, consultoras, etc. Ahora bien, un análisis detallado del asunto muestra un panorama algo caótico y, en ocasiones, descorazonador: confusión conceptual, indefinición teórica o incoherencia teórico-práctica, dificultades situacionales y contextuales para su adecuada aplicación; son algunos de los problemas más representativos. En el presente artículo se analizan dichos problemas y se proponen diferentes líneas de acción que pueden contribuir a solventarlos.

Palabras clave: Competencias; Recursos humanos; Persona-Situación; Personalidad; Aptitudes; Inteligencia.

Title: A constructive review of competency-based human resources management

Abstract: *Competency-based system* has played an outstanding role in the Spanish scene of *Human Resources Management* since 90's of the last century. It's been considered a serious alternative to traditional management approaches (specially for trait-based systems) and, in short, as the model to follow. However, its application hasn't been exempt from controversy. Opposite to the enthusiasm of its defenders are those who question its empirical support, its positive results, its advantages and even its conceptual bases. Under the shadow of this debate, deeper than it seems and with positions often artificially radicalized, *Competency-Based Human Resources Management* has been widely accepted by many organizations and promoted from different professional forums, consulting firms, and so on. Now, a more detailed analysis of the subject reveals some kind of chaotic and, usually, discouraging situation: conceptual confusion, theoretic imprecision or theoretic-practical incoherence, contextual and situational handicaps for its implementation; these are some of the most representative problems. The goal of this article is analyzing these problems and proposing several courses of action that can lead to solve them.

Key words: Competencies; Human resources; Person-Situation; Personality; Abilities; Intelligence..

Introducción

Cuando David McClelland proponía en 1973 el concepto de *competencia* como alternativa al de *inteligencia* y, por extensión, defendía el empleo de otras formas de evaluación alternativas a los tests en ámbitos tan importantes como el educativo y el laboral, no hacía más que redundar en algunas polémicas ya vigentes: lo heredado vs. lo aprendido; el concepto de aptitud e inteligencia y su invariabilidad; el poder explicativo/predictivo de los distintos modelos de personalidad (McClelland, 1973). Del mismo modo, se estaba convirtiendo en un referente (citado con frecuencia en las décadas posteriores) para el desarrollo de un enfoque de intervención polémico aunque de uso creciente hasta nuestros días: la *gestión de recursos humanos por competencias*.

Basaba su propuesta en lo que, a su juicio, era el empleo abusivo que se venía haciendo de los tests en Norteamérica durante años, hechos que Gould (1997) se ocupa de describir con detalle en su obra *La falsa medida del hombre*. Insistía en destacar, no obstante, que el problema no eran las características inherentes a los propios tests, sino su uso inadecuado, por lo que propuso una serie de alternativas (Tabla 1).

Tabla 1: Críticas y propuestas de McClelland (1973) frente al empleo inadecuado de los tests.

CRÍTICAS AL MODO EN QUE SE EMPLÉABAN LOS TESTS	PROPUESTAS ALTERNATIVAS
<ul style="list-style-type: none">- Su aplicación podía llegar a ser excesivamente selectiva, discriminatoria, injusta y/o sesgada. Por ejemplo, tal y como se estaban utilizando, se dejaba fuera del sistema educativo a los que peores puntuaciones tenían (y, por tanto, más lo necesitaban) o se impedía el acceso al sistema laboral a inmigrantes procedentes de culturas diversas con dificultad para entender sus contenidos (pero con la necesidad perentoria de integrarse y trabajar).- Los tests incluían contenidos no siempre adecuados a lo que luego tenían que hacer las personas o bien no eran generalizables a situaciones diferentes.- Se partía de un supuesto básico erróneo: la inteligencia considerada como algo heredado, cuantificable e invariable.- No se contemplaba la influencia de factores psicosociales relevantes: clase social, estatus, roles, poder, características culturales, etc.	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar y/o diseñar pruebas que:<ul style="list-style-type: none">o Evalúen aquello que las personas van a tener que realizar posteriormente.o Reflejen los cambios producidos por el aprendizaje.- Hacer público y explícito cómo mejorar la característica examinada.- Evaluar competencias, basadas en evidencia empírica, que puedan ser tanto específicas como generalizables a diferentes situaciones y/o actividades.- Evaluar cómo responden las personas a situaciones no tan estructuradas como las que incluyen los tests. Más que medir capacidades en un "vacío social", medir el uso real de esas capacidades en situaciones que permiten rangos de respuesta más amplios que lo que hacen los tests.- Emplear los tests como herramientas de desarrollo y no como un mero reflejo de una cualidad que se posee, que se puede cuantificar pero no se puede mejorar.

En definitiva, entre otras cuestiones no menos importantes, McClelland ponía el énfasis en:

- *La conducta y sus consecuencias:* identificar y evaluar lo que las personas hacen, cómo lo hacen y los efectos que provocan en su entorno.

* **Dirección para correspondencia [Correspondence address]:** Miguel García-Sáiz. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Social. Campus de Somosaguas. 28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid, España). E-mail: migarsaiz@psi.ucm.es

- *El aprendizaje*: contemplar y facilitar la posibilidad de adquisición y perfeccionamiento de esas conductas.
- *El contexto y la situación*: adecuar la identificación, evaluación y entrenamiento a los distintos contextos, situaciones, actividades y tareas a las que nos enfrentamos.

Sin embargo, aunque presentó su planteamiento de un modo relativamente prudente, provocó una furibunda reacción entre los más firmes defensores de los *tests* y del concepto de *inteligencia general*. De hecho, casi hasta sus últimos días se vio envuelto en una agria polémica con abundantes réplicas y contrarréplicas plagadas de argumentos no siempre bien sustentados, comprendidos o aclarados por ambas partes (véase, por ejemplo, Barrett, 1994; Barrett y Depinet, 1991; Borgatta, 1974; Boyatzis, 1994; Cowan, 1994; Jonhson, 1974; McClelland, 1974, 1993, 1994; Tyson, 1974).

2. Evolución y análisis crítico de la gestión por competencias

A lo largo de estos años han proliferado los desarrollos del concepto de *competencia* y su aplicación, fundamentalmente, a la gestión de recursos humanos en numerosas organizaciones y en diferentes ámbitos profesionales. Sin embargo, varias décadas después, el panorama no es demasiado alentador. Algunas voces (entre otros, Catano, 1998; Soto, 2002) se han alzado para poner en entredicho las “bondades” del sistema propugnadas por sus más acérrimos defensores. Igualmente, un análisis de la literatura reciente sobre el tema, así como de informes técnicos y servicios de consultoría divulgados por organizaciones diversas, deja entrever frecuentes fisuras a todos los niveles; si se consultan algunas de las publicaciones en castellano relevantes de los 90 y primera década de siglo (por ejemplo, manuales sobre recursos humanos o psicología del trabajo: Agut, 2004; Alcover, Martínez Íñigo, Rodríguez Mazo y Domínguez Bilbao, 2004; García-Sáiz, 2004; monografías sobre competencias: Blanco, 2007; Blas, 1999; 2007; Hager y Beckett, 2002; Levy-Leboyer, 1997; Olabarrieta, J. C., 1998; modelos específicos de competencias: Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996; Dirube, 2004; Fernández, 2005; Pereda y Berrocal, 1999; 2001; Sagi-Vela, 2004) se puede observar una serie de problemas que se recogen de forma resumida en la Tabla 2.

2.1. Problemas relativos a la base teórica-empírica

El desarrollo teórico del *enfoque de competencias* ha sido más bien escaso y, a pesar de que existe un amplio cuerpo de conocimientos psicológicos que lo sustentan, ha predominado una evidente *independencia* entre investigación e intervención (Peiró, 1994): ésta última se ha basado en conocimientos de carácter práctico, adquiridos por experiencia, pero sin estar sometidos a la disciplina e investigación científicas; de este modo, un asunto de alta relevancia práctica ha sido abordado habitualmente con un bajo o nulo rigor metodológico,

modo de hacer que Anderson, Herriot y Hodgkinson (2001) han dado en llamar *ciencia popularista* y que ha lastrado el desarrollo adecuado del enfoque.

Tabla 2: Principales problemas del Enfoque de Competencias y su aplicación a la Gestión de Recursos Humanos (elaboración propia).

PROBLEMAS PRINCIPALES	ASPECTOS CLAVE
Respecto a la base teórica-empírica	Escasa fundamentación del enfoque y de su aplicación. Indefinición del modelo de persona que se propugna.
Respecto al concepto de <i>competencia</i>	Definiciones diversas que incluyen elementos diferentes y/o les otorgan distinto estatus. Exceso de términos, muchos de ellos no siempre bien definidos, redundantes o inadecuados.
Respecto a las técnicas que se emplean	Empleo de técnicas de evaluación inadecuadas o empleo inadecuado de las técnicas disponibles. Empleo de procedimientos de mejora inadecuados o aplicación inapropiada de los mismos.
Respecto al contexto en que se implanta	Condicionantes organizacionales y ambientales que favorecen el desarrollo de tantos modelos de gestión por competencias como organizaciones que los aplican.

Como se ha mencionado anteriormente, el énfasis en la *conducta*, la crítica al concepto tradicional de *inteligencia*, su contraposición al *enfoque de rasgos de personalidad*, situaron la propuesta de McClelland y al *enfoque de competencias* en el centro de la polémica desde un principio. Sus planteamientos no fueron bien recibidos por los defensores de los postulados y enfoques más tradicionales y, cabe decir, no parecen haber sido del todo bien argumentados por muchos de sus defensores actuales. De hecho, los escasos intentos de fundamentación teórica no han pasado de ser una especie de popurrí conceptual que no acaba de desligarse de los conceptos que critica. Es el caso de obras tan difundidas como la de Boyatzis (1982) u otras que siguen su estela (por ejemplo, Alles, 2000; Dalziel *et al*, 1996; Spencer y Spencer, 1993); desde esta perspectiva, se proponen las *competencias* como un constructo alternativo, diferente de los rasgos y aptitudes para, a continuación, afirmar que las competencias pueden ser actitudes, motivos, valores, rasgos, aptitudes..., esto es, todas aquellas características (las “cualidades de los competentes”) que permiten diferenciar a los trabajadores excelentes de los simplemente aceptables o a los eficaces de los ineficaces (García, 1998; Hooghiemstra, 1996). Estos autores afirman, igualmente, que dichas “características” (las competencias) predicen unas conductas que, a su vez, predicen un desempeño en el trabajo, para concluir que:

Las competencias se diferencian en la medida en que pueden desarrollarse. El contenido de conocimientos y las capacidades conductistas son más fáciles de enseñar. Modificar las actitudes y los valores resulta más difícil. Aunque cambiar los motivos y los rasgos de carácter es posible, pero el proceso para lograrlo resulta largo, difícil y costoso. Desde el punto de vista de coste/eficacia, la norma será: contratar por la motivación funda-

mental y los rasgos de carácter (competencias), y luego desarrollar en cada persona los conocimientos y las capacidades (Hooghiemstra, 1996; p. 30-31).

Al margen de que estas afirmaciones puedan resultar más o menos discutibles, cuesta encontrar la diferencia entre este planteamiento y el tradicional quehacer del que se postula como alternativa. Y aunque los autores defiendan la diferencia basándose en el origen de carácter inductivo de las competencias (lo cual, ciertamente, favorece que los perfiles sean más específicos al puesto), soslayan varios asuntos de importancia no sólo en el plano teórico sino también en el aplicado; entre otros:

- La contradicción intrínseca de considerar que las competencias se diferencian en que se pueden desarrollar, pero decir que ciertos elementos difíciles de cambiar (rasgos, valores, motivos...) son competencias. Dada la definición de competencias que postulan, no se sabe muy bien de qué otras variables de las personas se diferencian en realidad, de qué son alternativa. No se ofrece un modelo teórico alternativo y, en consecuencia, la evidencia empírica que se aporta genera dudas razonables. Por ejemplo, Furnham (2008) señala que los resultados del renombrado estudio de Boyatzis (1982) vienen a ser similares a los que se obtuvieron en estudios anteriores sobre rasgos, en los que se empleaban métodos de investigación diferentes.
- La paradoja de considerar los rasgos como costosos de cambiar pero, a su vez, manifestar que llevan asociadas o predicen una serie de conductas, las cuales, por otra parte, estiman más fáciles de modificar. De ser así, ¿sería necesario realmente recurrir a los rasgos? O bien, ¿no acabarían éstos por cambiar también? ¿Podrían cambiar las conductas representativas y/o derivadas de un rasgo sin hacerlo éste, o es que ya estaríamos hablando de otro rasgo? Y, a la inversa, obviar los inconvenientes derivados de inferir rasgos o aptitudes a partir de conductas concretas. Teniendo en cuenta que la relación rasgos-conductas es objeto de polémica que viene de lejos en Psicología de la Personalidad (véase, por ejemplo, Mischel, Shoda y Smith, 2004), parece algo aventurado hacer afirmaciones tan rotundas como las anteriores sin mayor debate.
- En directa relación con lo anterior, no tienen en consideración los múltiples factores moderadores que influyen en esa posible relación rasgos-conductas (Boyle, Matthews y Saklofske, 2008). Además, aun obviando la existencia de unos rasgos subyacentes, identifican comportamientos “excelentes” en situaciones concretas sin contemplar la dificultad de su generalización a otras situaciones o la identificación de las contingencias situacionales que hacen que una persona no siempre actúe de forma competente.
- En definitiva, no parecen demostrar un cambio real de enfoque. Presentan más bien un constructo (“competencias”), al que otorgan un carácter complejo (McGrath, 2005) al considerar que incluye subconstructos conceptualmente diferentes (*motivos, rasgos, actitudes, valores...*). Esto permite simplificar una realidad inevitablemente compleja,

pero hace perder precisión en la práctica y no favorece que el modelo se traduzca en un procedimiento de intervención realmente contrastado.

Como muestran este y otros ejemplos, una cosa es acogerse a una nueva moda de gestión y otra muy distinta profundizar en sus principios y despojarse de viejos hábitos. En palabras de Gimeno (2008a):

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera (p. 9).

Esta reflexión es igualmente aplicable a los contenidos del siguiente apartado.

2.2. Problemas relativos al concepto de “competencia”

Como señalan De Diego, Boada y De Diego (2000), “hablar de competencias es entrar en un mundo diversificado y polimorfo” (p. 475): mientras algunas definiciones toman en consideración las tareas, resultados o cometidos del trabajo, otras se centran en las características de las personas que los realizan, e incluso las hay de carácter híbrido que combinan ambos enfoques. A esta diversidad contribuye, entre otras cosas, la existencia de, al menos, cuatro modelos de análisis o establecimiento de competencias profesionales (Blas, 2007): *funcional* (las competencias se derivan de las funciones); *conductista* (las competencias se derivan de los comportamientos exitosos); *constructivista* (las competencias se derivan de un proceso de discusión y debate entre los trabajadores); *holístico* (integración de todas las competencias requeridas).

Efectivamente, el término “competencia” muestra múltiples acepciones (Prieto, 1997) y, de aquellas más cercanas al tema que nos ocupa (competencias como “capacitación” o “cualificación”), se han propuesto asimismo muy diversas definiciones. El propio McClelland (1973) eludió dar una definición precisa del término, aunque sí lo han intentado los numerosos autores, investigadores y consultores que han trabajado en el asunto hasta nuestros días. Sin embargo, el resultado ha sido desigual y algo disperso. En algunos casos se observa, desde posiciones muy arraigadas en el ámbito organizacional, lo que aparenta ser un simple cambio de etiqueta: se pasa a denominar “competencias” a una serie de elementos con entidad propia, de uso tradicional en la Psicología y, por extensión, en la gestión de recursos humanos (como en el ejemplo mencionado en el apartado anterior). Por otra parte, tal como muestra Agut (2004), se encuentran definiciones que, aun asumiendo el nuevo enfoque, no coinciden del todo en cuanto a los elementos a incluir ni a la consideración que se les dispensa: no siempre se habla

de las competencias como comportamientos observables; se incluyen referencias a variables como conocimientos, habilidades, actitudes, etc., a veces de manera intercambiable o como un mero conglomerado de atributos que le convierten a uno en competente. En algún otro caso (Gan, Berbel, Cervantes y Peregrina, 2001) se llega incluso a desdeñar la idea de definir las competencias por considerar que da igual "... *si son churras o merinas*" (p. 24), después de considerarlas similares a conceptos tan dispares como los *valores* o las *habilidades* y de reconocer que cada uno de los autores posee "... *naturalmente...*" (p. 24) su propio criterio, como si de meras opiniones personales se tratara y no de un cuerpo de conocimiento cuya integración es necesaria para un ejercicio profesional fundamentado y contrastable.

Las consecuencias prácticas de todo ello son inmediatas: numerosos perfiles de competencias adolecen de dicho problema y presentan un conjunto disperso de características o cualidades personales que supuestamente han de cumplirse (véanse, entre otros, los ejemplos que recogen Blanco, 2007 o Levy-Leboyer, 1997). De este modo, es fácil encontrar en un mismo perfil conductas apropiadas para ejecutar una actividad (por ejemplo, *comunicar la visión estratégica de la empresa*); procesos cognitivos (por ejemplo, *pensamiento analítico*) y/o emocionales (por ejemplo, *mantener el control en situaciones estresantes*); conocimientos (por ejemplo, *conocer la dinámica organizacional*); motivaciones (por ejemplo, *motivación al logro*); actitudes (por ejemplo, *orientación al cliente*); creencias (por ejemplo, *autoeficacia*), etc. En esta línea se sitúa, por ejemplo, el listado de competencias genéricas desarrollado por Hay-Group en 2003 y que recoge Blanco (2007) en su revisión. En otros casos, ni siquiera se hace referencia a una característica (cualquiera que sea) o acción personal de quien ocupa o ha de ocupar un puesto determinado, sino que se sitúa el foco en las consecuencias; así, Alles (2004), entre lo que considera comportamientos propios del *liderazgo*, menciona "suele ser buscado para que brinde consejo" o "el grupo lo percibe como líder y se orienta en función de los objetivos por él fijados" (p. 115). Por no hablar de las frecuentes redundancias o la excesiva amplitud de miras a la hora de considerar como competencias ciertos procesos, procedimientos o acciones. Sin ir más lejos, la propia Alles (2000) incluye, entre las competencias que considera más necesarias para personas con experiencia e historia laboral que pertenecen a niveles intermedios, una que denomina sin más "competencia, capacidad" (terminología que podría incluir, por sí sola, todas las competencias comprendidas en un listado, aunque luego la autora acote su alcance), o bien considera competencias por sí mismas la comunicación verbal y la no verbal, cuando en realidad están implicadas en todo comportamiento interpersonal que aparezca en el listado, cualquiera que sea su objetivo. O el trabajo de McCauley y Lombardo (1990), en el que vienen a incluir, en un listado de 16 competencias directivas básicas, la que denominan "equilibrar la vida personal y el trabajo". En fin, a estos problemas se suman con frecuencia dos muy relacionados con el tratamiento específico de las conductas:

- La forma de redactarlas: no se da una redacción medianamente uniforme, en ocasiones ni siquiera en un mismo perfil de competencias. A veces se proponen en infinitivo, otras en tercera persona, en participio pasado... Con cierta frecuencia, además, se encuentran perfiles que les anteponen el término "*capacidad para...*", aunque curiosamente no suele hacerse con todas las conductas, sin quedar claro por qué en unas sí y en otras no; uno de los múltiples ejemplos significativos en este sentido es el listado de competencias transversales o genéricas que se supone debe adquirir todo titulado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (véase Benito y Cruz, 2005; p. 14).
- El nivel de generalidad: las conductas no siempre se describen con un mismo nivel de generalidad, de manera que pueden considerarse a nivel *molar* (por ejemplo, *delegar*, que es un proceso directivo que puede implicar, al menos, alrededor de 8 conductas más concretas), *intermedio* (por ejemplo, *mostrar escucha activa*) e incluso *molecular* (por ejemplo, *sonreír al cliente*).

Esta ceremonia de la confusión se ve reforzada por las frecuentes propuestas, aparentemente novedosas, dirigidas a mejorar la gestión de recursos humanos y que suponen la proliferación de términos que nada aportan salvo una mayor dificultad a la hora de validar y consolidar prácticas relevantes. Así, se habla de "capital humano", "capital intelectual" y "capital social"; de "talento" y "talante"; de "intangibles", etc., con la intención aparente de ofrecer algo distinto y sin la necesaria precisión conceptual, algo imprescindible a nivel tanto teórico como práctico.

A todo ello cabe añadir el empleo redundante o inadecuado de conceptos: por ejemplo, forzar diferencias entre sinónimos como "habilidades" y "destrezas"; o bien convertir en sinónimos términos como "actitud" y "conducta", "actitudes y valores", o incluso "actitudes y motivaciones". Un ejemplo relevante en este sentido se puede encontrar en Sagi-Vela (2004), quien, al definir qué son las competencias y cuáles son sus componentes, llega a afirmar lo siguiente:

Tampoco hacemos aquí la distinción entre motivaciones (querer hacer) y actitudes (saber estar), ya que la motivación se traduce en una serie de actitudes y la motivación en sí misma no es mensurable sino precisamente a través de las actitudes observables que genera (p. 87).

Inicialmente, al no distinguir entre motivaciones y actitudes, el autor parece estar considerándolas como sinónimos; sin embargo, la explicación posterior transmite un reconocimiento implícito de que son dos variables distintas aunque relacionadas. Por otra parte, al hablar de "actitudes observables", cabe deducir que se está refiriendo en realidad a *conductas* ya que, como ha quedado suficientemente contrastado desde hace décadas en Psicología Social (véase, por ejemplo, Briñol, Falces y Becerra, 2007), las actitudes son *evaluaciones* globales y relativamente estables que desarrollamos sobre otras personas, situaciones, ideas o cosas y, en consecuencia, no son directamente observables por los de-

más, sino inferidas. Finalmente, aun asumiendo esta alteración conceptual, tampoco queda claro desde qué perspectiva está considerando la motivación (teoría social cognitiva, teorías de la expectativa-valencia, motivación extrínseca/intrínseca...; véase, por ejemplo, Latham y Pinder, 2005) cuando afirma que está directamente relacionada con las conductas (sin considerar influencias situacionales) y que no se puede medir de otra manera que no sea a través de esas conductas. En esta misma línea, Bernard (1996), al emplear la socorrida figura del *iceberg* para representar los diferentes componentes relacionados con las competencias, sitúa en la parte visible las *habilidades* (sin especificar si son de carácter social, cognitivo, emocional o técnico), los *conocimientos* y las *actitudes*.

Todo este batiburrillo conceptual y terminológico dificulta enormemente el necesario análisis y contraste de los diferentes modelos y programas propuestos, lo que, a su vez, impide un desarrollo coherente y contrastado del enfoque, y provoca una mala praxis. Así, la que se suponía una interesante ventaja derivada del empleo del enfoque por competencias, esto es, el empleo de un lenguaje común, menos subjetivo y que fuera comprensible para todos los implicados (Pereda y Berrocal, 1999), acaba por generar lo contrario, de manera que incluso cuando parece que se habla de lo mismo puede que no sea así.

2.3. Problemas relativos a las técnicas de detección, evaluación y desarrollo que se emplean

La diversidad y confusión conceptual trasciende lo estrictamente teórico y complica sobremedida las aplicaciones prácticas subsiguientes. La inclusión indiscriminada de elementos tan dispares como los *rasgos*, *motivos*, *habilidades*, *actitudes*, *conductas*, *valores* o *conocimientos* en los perfiles de competencias requiere el empleo de estrategias y técnicas de detección, evaluación y desarrollo adecuadas a cada uno de ellos. Cabe preguntarse, no obstante, si tal diversidad es necesaria y si no es redundante, inútil o contraproducente abordar según qué variables cuando se abordan otras, sobre todo en la gestión de procesos tan importantes en recursos humanos como, por ejemplo, la selección y formación del personal, la evaluación de su rendimiento o la implantación de sistemas de recompensas y beneficios. Por otra parte, la socorrida referencia al término "*capacidad para...*" mencionada con anterioridad, tampoco resulta suficientemente esclarecedora; de un lado, porque nos retrotrae al enfoque que se pretende sustituir y, de otro, porque como señala McClelland (1973), medir la capacidad de algo no significa medir el uso real de esa capacidad, idea esta última que está más en consonancia con el *enfoque de competencias*.

En el caso concreto de las *conductas*, se observan además dos problemas recurrentes:

1. El empleo (o recomendación) predominante de técnicas indirectas para su evaluación, entre las que destacan diversas modalidades similares de entrevista de carácter estructurado o semiestructurado (entrevista conductual, de

competencias, de incidentes críticos o la *Behavioral Events Interview* –BEI; Salgado y Moscoso, 2001; Spencer y Spencer, 1993), o incluso cuestionarios (Dirube, 2004). Aun reconociendo las ventajas de estas técnicas, parecerían más adecuadas en fases iniciales de un proceso de evaluación (para encauzar los pasos y técnicas a utilizar posteriormente; Llavona, 2008) o para detectar las competencias necesarias en un puesto concreto, y no tanto para sustituir la evaluación directa que proporciona la observación conductual de una persona en acción.

2. El incumplimiento generalizado de los requisitos básicos para definir las conductas que han de ser evaluadas (véase Rojo, 2008). Es habitual que incluyan componentes no observables (intenciones, actitudes...), sean ambiguas o no queden desligadas de otras conductas relacionadas pero diferentes. En el ejemplo que presenta Hooghiemstra (1996) sobre la competencia denominada "impacto e influencia", no sólo se inicia la definición afirmando que se trata de "el *deseo* de causar impacto en los demás y la *capacidad* de afectar a otras personas..." (la cursiva es nuestra), sino que entre los seis puntos que componen la escala para evaluar los comportamientos asociados se incluye uno que se refiere a la "intención" de persuadir; o bien, se plantean complejas descripciones que combinan diversas conductas y cogniciones (cuando su pretensión parece ser estrictamente conductual), como la que asocian al punto de la escala denominado "persuasión adaptativa", y que dice así:

La persona hace un esfuerzo de influencia en dos etapas: cuando una estrategia concreta no funciona bien lo reconoce y pasa a otra estrategia alternativa (para esto se requiere, normalmente, una esmerada preparación de los datos e información, así como el control del entorno en que se realiza la presentación). La persona hace dos o tres tipos diferentes de intentos de persuasión de forma simultánea en una discusión o presentación; o modela la conducta deseada; o emprende una acción espectacular o poco corriente a fin de producir impacto. Hace todo esto adaptando la exposición a los intereses y nivel de audiencia (p. 31-32).

Este tipo de categorías dificultan la labor de quien evalúa e impiden saber en concreto qué se está evaluando. En el caso que nos ocupa: ¿se evalúa el *esfuerzo*?, ¿la primera *estrategia* utilizada, la segunda...?, ¿las *consecuencias* de la estrategia?, ¿el *reconocimiento* del fracaso o éxito; y cuándo se produce dicho reconocimiento?, ¿la *preparación* de los datos e información?, ¿el *control del entorno*; cómo se materializa éste?, ¿los *intentos* "simultáneos" de persuasión?, ¿qué se entiende por *modelado* de la conducta y cómo se produce?, ¿y la *acción* espectacular?... ¿O se trata de un *totum revolutum* al que se deberá enfrentar el observador como crea conveniente? El empleo de registros compuestos por complejas categorías de comportamiento, que implican una elección forzada entre varias combinaciones de conductas que no siempre tienen porqué producirse tal como vienen reflejadas, resta fiabilidad y validez a la evaluación.

Por otra parte, ni qué decir tiene que, por ejemplo, aprender o mejorar una *habilidad* no se produce por el mismo procedimiento que el cambio de una *actitud* o la adquisición de ciertos *conocimientos* (García-Sáiz, 2003). Este hecho, aunque obvio, queda encubierto bajo la confusión conceptual anteriormente mencionada, que también se manifiesta tras el empleo de interesantes estrategias/métodos (en el trabajo, a distancia, en el aula o laboratorio, al aire libre) y técnicas/procedimientos de formación (*coaching*, *mentoring*, análisis de casos, entrenamientos, representación de papeles y otras muchas derivadas de la *dinámica de grupos*) que, con demasiada frecuencia, acaban siendo considerados y aplicados como un fin en sí mismos y no como un medio para desarrollar unas competencias que deberían estar adecuadamente identificadas y delimitadas.

Si bien resulta obvio que la mejor manera de aprender es “haciendo”, no lo es tanto que la simple exposición a “escenarios de aprendizaje” implique que éste sea adecuado o el que se pretende. Por ejemplo, del mismo modo que la estrategia de *evaluación 360°* no dice nada sobre cómo se evalúa sino de quién lo hace, el *outdoor training* o “formación al aire libre” sólo nos habla del contexto de aprendizaje y de las posibles actividades que en él tienen cabida. Sin embargo, como señala Blanco (2007),

... las experiencias de este tipo de programas (más imaginativos que pedagógicos) no van más allá de una simple sesión de ocio con los compañeros de trabajo, algo que, desgraciadamente, ocurre en más ocasiones de las deseadas (p. 177).

Efectivamente, una experiencia, por muy dinámica que sea y mucha satisfacción que genere en sus participantes, no implica que se aprenda lo necesario. Con frecuencia, se echa un falta un tratamiento más pormenorizado de todos los aspectos implicados en el proceso, más allá del debate o la reflexión final habituales: establecimiento de los objetivos de aprendizaje; identificación inequívoca de las variables que se pretenden adquirir o modificar (conocimientos, conductas, cogniciones, emociones, actitudes, creencias, valores, etc.); empleo de técnicas específicas y contrastadas, adecuadas a cada una de dichas variables; evaluación *pre*, *durante*, *post* y *seguimiento*; transferencia al puesto de trabajo. Si nada de esto se contempla, resulta difícil saber qué han aprendido los participantes, qué han mejorado, hasta qué nivel y con qué incidencia en sus trabajos, más allá de que hayan pasado un rato entretenidos, se conozcan algo mejor entre sí o muestren una elevada satisfacción general con la experiencia. Aspectos todos ellos que también podrían hacerse extensivos a buena parte de la formación que se lleva a cabo en el aula, en la que, por regla general, las personas asisten al finalizar su jornada laboral o tras una semana de trabajo, cansadas y no especialmente motivadas, por lo que se acaba enfatizando e incluso priorizando la faceta lúdica frente a la didáctica.

No ayuda tampoco al presente estado de cosas la, en ocasiones, incierta distinción entre conceptos como *capacitación*, *mejora*, *entrenamiento*, *desarrollo* o *formación*; la pretensión de lograr cambios cuasi-milagrosos en las personas, más pro-

pios de un proceso terapéutico que de un curso de formación de fin de semana; la elección de estrategias, métodos y técnicas según criterios de coste, moda, imagen, espectacularidad o diversión, dejando a un lado su validez; o, como señala Blanco (2007), la presentación excesivamente optimista de las técnicas de formación y desarrollo de competencias cuyas promesas de eficacia rara vez se pueden cumplir.

2.4. Problemas relativos al contexto en que se implanta la gestión por competencias

El carácter fragmentado, competitivo, desigual y apremiante de las “realidades organizacionales” implica que, aun adoptando un mismo modelo de gestión, diferentes organizaciones desarrollen sus propios modelos de competencias; y es que, mientras la ciencia tiende a unificar, aquellas tienden a separar. Anderson *et al.* (2001) perfilan algo más este extremo al destacar la relevancia de algunos hechos:

- Tendencias empresariales que surgen rápidamente o propuestas directivas que generan estudios mal planteados y mal realizados, cuyo fin es ser publicados rápidamente para que puedan proporcionar legitimidad y apoyo a las acciones de marketing de la organización y su actividad.
- Ausencia de sistemas adecuados de revisión de pares, previos a la publicación, para garantizar la calidad de los informes de la investigación.
- Presiones de individuos o grupos concretos con posibilidad de influir y que pueden verse afectados de alguna manera (en cuanto a la organización: dirección, empleados, clientes, etc.; en cuanto a su contexto: editoriales, mundo académico, colegios profesionales, etc.).

Como consecuencia de estos y otros hechos (deseo permanente de “reinventar la pólvora”; visión exclusivamente economicista del ser humano...), la práctica puede estar basada en estudios mal concebidos, no validados o plenamente incorrectos, lo cual conduce al desarrollo de métodos y técnicas ineficaces, cuando no perjudiciales.

3. La gestión por competencias como *ciencia pragmática*

La máxima lewiniana *nada hay más práctico que una buena teoría* no siempre se asume en la *Gestión de Recursos Humanos* (GRH). La defensa del *enfoque de competencias* se ha sustentado, con frecuencia, en la idea de que es eminentemente práctico, en clara contraposición a “lo teórico”, habitualmente considerado como algo propio de académicos aislados de su entorno o ajenos a cualquier posibilidad de aplicación al “mundo real”. Pero, paradójicamente, es en este terreno en el que buscan argumentos gran parte de quienes defienden ese carácter exclusivamente aplicado: como se ha mencionado con anterioridad, o bien se hacen alusiones al método (científico) de obtención de las competencias frente a otras variables personales (inductivo vs. deductivo), o bien

se incorporan retazos de teorías psicológicas diversas (por ejemplo, la motivación según McClelland o el enfoque de personalidad basado en rasgos). Todo ello, unido a los frecuentes intentos de generalización a partir de experiencias particulares que se observan en los diversos foros de recursos humanos que se organizan sobre el tema, no deja de ser un intento de dotar a la Gestión por Competencias de un cierto sustrato teórico que la avale.

Sorprende, igualmente, que buena parte de las referencias teóricas a las que se recurre se apoyen en orientaciones a las que, supuestamente, el *enfoque de competencias* pretende sustituir. Tanto más cuando, a día de hoy, se dispone de suficientes desarrollos como para proporcionarle un adecuado y más coherente soporte teórico-empírico. Todo esto quedaría en una mera anécdota si no fuera porque, como señala Klein (1996), los sistemas de gestión basados en competencias afectan a las personas de un modo profundo no sólo en la esfera de lo profesional sino también en la de lo personal; es deber ético de los profesionales de recursos humanos realizar la investigación, diseño y aplicación de tal sistema con la mayor integridad. De no cumplirse el necesario rigor metodológico pueden producirse algunos problemas importantes: desarrollo de un sistema deficiente que perjudica al rendimiento de la organización y de sus miembros, que supone malgastar la inversión y se convierte en una tendencia sobrevalorada que incluso puede acarrear problemas legales. Y es que, la ausencia de un marco teórico adecuado, coherente, no sólo provoca un caos conceptual, sino también metodológico y práctico.

Ciertamente, la GRH implica, entre otras cosas, llevar a cabo o facilitar procesos de evaluación, de aprendizaje, de desarrollo de diferentes facetas de la persona, todo ello en el contexto de diferentes prácticas de selección, formación, evaluación del rendimiento, planes de carrera, etc. Para ello, no es suficiente contar con unas pocas y superficiales nociones básicas sobre el comportamiento humano. Resulta necesario un amplio y actualizado conocimiento teórico-práctico sobre aspectos como, entre otros, la motivación y sus múltiples facetas; la idiosincrasia y función de los distintos tipos de habilidades (cognitivas, emocionales, sociales, técnicas); el papel de los valores, las creencias y las actitudes; las características del procesamiento de información; los tipos y alcance de las influencias grupales, organizacionales y sociales; las peculiaridades y “poder” de situaciones y contextos... No en vano, las organizaciones tienden a promover una situación idílica en la que las personas no sólo han de mostrar un dominio, rendimiento y resultados óptimos en su trabajo, sino también un alto grado de compromiso y motivación, una plena integración en la cultura organizacional y una elevada satisfacción.

Con el fin de lograr una gestión más adecuada de todos estos procesos y variables, el *enfoque de competencias* se presentó en su momento como alternativa a las concepciones

tradicionales de *personalidad, inteligencia y aptitudes*, ya habituales en la escena de la GRH y que suponían una perspectiva conceptual y aplicada muy diferente. Aunque la propuesta de McClelland (1973) es probablemente la más citada y proclamada como origen de esa “nueva corriente”, no es ni mucho menos la única. Desde líneas de trabajo independientes, se han desarrollado planteamientos similares con bases teóricas, eso sí, más elaboradas y fundamentadas a lo largo de los años. Y, aunque los propios autores las consideran en continuo estado de actualización y validación (como no podía ser de otra manera), pueden ofrecer a día de hoy suficientes recursos conceptuales y empíricos para dirigir el *enfoque de competencias* hacia lo que Anderson *et al.* (2001) denominan *ciencia pragmática* (en la que se combina la relevancia práctica con el rigor metodológico) o lo que Peiró (1994) considera *integración* entre investigación e intervención (en consonancia con el enfoque lewiniano *investigación-acción*). Entre otras propuestas se trata, en el ámbito de la *personalidad*, de la conocida actualmente como Teoría Social Cognitiva, con los desarrollos pioneros de Walter Mischel y Albert Bandura; y, en el ámbito de la *inteligencia/ aptitudes*, de los trabajos de Robert J. Sternberg sobre la *inteligencia exitosa* y los de Howard Gardner sobre las *inteligencias múltiples*. Alternativas todas ellas de gran potencial pero mayoritariamente ignoradas en la GRH.

3.1. Personalidad y competencias

El *enfoque de rasgos* tiene un fuerte y tradicional arraigo en Psicología de la Personalidad, hasta el punto de que hablar de la personalidad de un individuo parece requerir, inevitablemente, referirse a una serie de rasgos consistentes y estables que lo caracterizan y condicionan en su forma de actuar. Este hecho ha oscurecido las aportaciones de otros enfoques también ya clásicos o bien ha permitido que conviviera con los mismos, aún habiendo sido propuestos inicialmente como alternativa. Precisamente, la comparación entre ellos (véase la Tabla 3) permite observar las diferencias existentes en cuanto a cuáles se consideran las causas del comportamiento, cómo se manifiesta la personalidad, cómo se evalúa, cómo se considera el cambio personal y en qué medida se considera que influyen la situaciones en nuestros actos (Mischel, 1999).

Sin embargo, Romero (2005), más allá de las múltiples definiciones existentes sobre qué se entiende por *personalidad*, y partiendo de la idea compartida por muchos autores de que se refiere a aquellas “características psicológicas que imprimen coherencia al comportamiento de las personas” (p. 244), destaca las dos grandes posturas que, en la actualidad, vuelven a recrudecer su debate por delimitar cuáles son dichas características: por una parte, los modelos de *rasgos*, de los que cabe destacar el Modelo de Cinco Factores (McCrae y Costa, 2008); por otra, los modelos *socialcognitivos*, entre los cuales destacan las aportaciones pioneras de Albert

Tabla 3: Principales enfoques clásicos de personalidad (adaptada de Mischel, 1999).

ENFOQUES	¿CUÁLES SON LAS CAUSAS DEL COMPORTAMIENTO?	¿CÓMO SE MANIFIESTA LA PERSONALIDAD?	¿CÓMO SE EVALÚA?	¿CÓMO SE CONSIDERA EL CAMBIO EN LA PERSONALIDAD?	¿QUÉ PAPEL JUEGA LA SITUACIÓN?
Psicodinámico	Motivos subyacentes estables; sus transformaciones y conflictos inconscientes.	Síntomas, “lapsus”, sueños, fantasías.	Interpretaciones realizadas por jueces expertos (clínicos).	Por medio de la introspección sobre los motivos y conflictos que subyacen al comportamiento.	Deliberadamente minimizado o ambiguo.
Rasgos / Biológico	Disposiciones generalizadas (consistentes y estables) que, en su mayoría, son de origen genético.	Signos directos de los rasgos.	Respuestas a los tests o cuestionarios. Clasificaciones de los rasgos. Investigación sobre genética de la conducta.	Poco interés por el cambio. Búsqueda de características consistentes y estables.	Escaso. Como mucho, asociación de rasgos concretos a situaciones concretas.
Fenomenológico	Autoconceptos, sentimientos y conflictos, atribuciones, elecciones libres (no determinadas de forma mecánica).	Experiencias privadas, percepciones e interpretaciones.	Autorrevelación y constructos personales (sobre uno mismo y los demás). Autoinformes.	Por medio del aumento de la conciencia, honestidad personal, consistencia interna y autoaceptación. Por medio de la modificación de constructos. Por medio de constructos alternativos.	Es un contexto de experiencia y elección. Interesa cómo se percibe la situación.
Conductual	Aprendizaje anterior y claves de la situación (incluido el comportamiento de los demás).	Conducta estable (equiparada con la personalidad).	Observaciones directas de la conducta en una situación determinada.	Por medio del cambio de las condiciones externas. Por medio de experiencias que modifican la conducta.	Muy importante. Regula gran parte de la conducta.
Social Cognitivo	Interacción recíproca entre la persona y la situación, mediada por variables personales (cognitivas, emocionales, conductuales).	Patrones estables de interacción persona-situación.	Medidas de las variables personales que interactúan entre sí y con situaciones relevantes.	Por medio del cambio en las variables personales. No se descarta el cambio de condiciones externas cuando sea posible.	Proporciona claves psicológicas e información que activan las variables personales y su interacción.

Bandura y Walter Mischel. Como se observa en la Tabla 3, ambos enfoques difieren entre sí de manera sustancial en aspectos esenciales; la Tabla 4 matiza y amplía dicha información. En realidad, se trata de una polémica muy similar a la que generó McClelland (1973), si bien no existe unanimidad respecto a cómo afrontarla. Mientras algunos autores abogan por su integración, como la propia Romero (2005), otros la consideran “conceptualmente problemática y empíricamente innecesaria” (Cervone, 1999; p. 329). Justifica este autor su postura recurriendo a la necesidad que destacaba Kurt Lewin de recurrir a un modo de pensamiento *galileano* frente a uno *aristotélico*, esto es, lo dinámico vs. lo estático, la búsqueda de los procesos dinámicos, de los mecanismos interactivos entre una persona y su entorno que dan lugar a una acción concreta, y no tanto la búsqueda de unas cualidades abstractas, de unos rasgos estáticos inherentes a cada persona que, supuestamente, explicarían su conducta (Cervone, 2008).

Lo cierto es que, desde las propias filas de los psicólogos del rasgo, se reconocen algunas limitaciones del enfoque. Por ejemplo, Boyle *et al.* (2008) se hacen eco de las críticas que, desde la Psicología Social, se hacen sobre varios aspectos

importantes: la validez del análisis factorial como medio para descubrir la estructura de la personalidad; el excesivo énfasis en las tendencias grupales en detrimento de las características individuales; las mediciones estáticas en lugar del análisis de los procesos dinámicos y evolutivos; la cuestionable generalidad transcultural de los rasgos. Además de redundar en algunas de tales críticas, añaden estos autores otros aspectos igualmente insatisfactorios del enfoque de rasgos: problemas relacionados con las pruebas psicométricas que, a pesar de ser económicas y fáciles de aplicar, suelen sufrir distorsiones en las respuestas que dan las personas evaluadas, ya sea por deseos de disimular, falsificación consciente o no, percepciones sesgadas o ausencia de una introspección inadecuada, lo que no deja de implicar un alto grado de subjetividad; la multiplicidad de procesos (biológicos, cognitivos, sociales...) que pueden mediar la influencia de los rasgos; la modesta capacidad de predicción del rendimiento laboral a partir de los rasgos (auténtica piedra angular en GRH y objeto de fuerte controversia); las discrepancias entre las autoevaluaciones y las evaluaciones realizadas por los demás sobre la personalidad; la dificultad para capturar

Tabla 4: Elementos adicionales de comparación entre el enfoque de Rasgos y el Social Cognitivo (elaborada a partir de Cervone, 2008; Romero, 2005).

	Rasgos	Socialcognitivo
UNIDADES	Rasgos inherentes a las personas.	Variables <i>cognitivas, afectivas y conductuales</i> , consideradas como sistemas de respuesta diferentes pero interrelacionados. Esto es, cogniciones y capacidades por las cuales las personas simbolizan, construyen y dan forma a los sucesos. Competencias y sistemas autorregulatorios por medio de los cuales la gente contribuye a su propio desarrollo.
ÉNFASIS	En el <i>tener</i> . En las tendencias básicas, más estables y endógenas; se trata de tendencias promedio de la persona.	En el <i>hacer</i> . En la variabilidad y flexibilidad de la conducta; en la versatilidad de la persona.
ALCANCE	<i>Nomotético</i> : orientado a determinar principios generales aplicables al comportamiento humano.	<i>Ideográfico</i> : orientado a los procesos individuales; a analizar, en cada persona, los aspectos específicos relevantes.
FUNDAMENTOS DE LA ACCIÓN	<i>Biológicos</i> : los rasgos tienen un carácter predominantemente biológico/genético y determinan nuestro comportamiento.	<i>Sociales</i> : los contextos sociales activan procesos cognitivos y emocionales básicos que van dando lugar a una conducta flexible, variable a través de las situaciones, pero coherente. <i>Perspectiva agéntica</i> : enfatiza la capacidad de las personas de contribuir causalmente a sus experiencias y acciones.
ESTRATEGIA DE EXPLICACIÓN	<i>De arriba a abajo</i> : Se establece un sistema teórico general y se intenta explicar los hechos concretos según encajen en dicho sistema. El marco teórico proporciona un sistema preexistente, con un número reducido de principios sencillos, en el que los nuevos hechos se pueden anticipar y comprender. Puede fallar en los casos individuales.	<i>De abajo a arriba</i> : Se identifican los mecanismos específicos que realmente se ponen en marcha en casos concretos. Delimitan procesos internos (afectivos, sociales, cognitivos) e intentan explicar, más que las tendencias promedio, los patrones únicos de respuesta. Más útil para detectar las causas de la acción individual.
SITUACIÓN	Transituacionales: los rasgos se expresan en patrones de comportamiento estables y consistentes.	Las conductas son específicas a cada situación, aunque similares en situaciones similares.
EVALUACIÓN	Descontextualizada o bien asociada a situaciones generales diversas, habitualmente no relacionadas con aquellas en las que la persona va a desarrollar su labor.	Contextualizada a situaciones específicas relevantes para las personas, en las que se va a medir posteriormente su rendimiento u otras variables.

los cambios que se van produciendo en la personalidad de alguien, debido a la limitación del enfoque de rasgos en adoptar un punto de vista ideográfico, que es precisamente el necesario para abordar dicha cuestión; la confusa relación y, con frecuencia, la complicada diferenciación entre los rasgos y otras variables personales como la motivación, actitudes, etc. En consonancia con esta corriente crítica, Cervone (2008) añade que, al revisar diferentes estudios sobre el tema, parece claro que cuando se incorporan los factores genéticos a un modelo explicativo de la personalidad, debe hacerse de un modo más sofisticado que la mera noción ahora anticuada de que los genes determinan la personalidad de un modo que no se ve afectado por el ambiente.

En definitiva, lo cierto es que ambos enfoques difieren entre sí en aspectos esenciales. Mas allá de aspectos concretos como, por ejemplo, la necesidad de combinar lo *nomotético* con lo *ideográfico*, esto es, analizar cómo se cumplen y organizan los principios y procesos generales de la Psicología en personas específicas (Fernández Ballesteros, 2004), queda por ver hasta qué punto la perspectiva basada en *rasgos* y la *socialcognitiva* son incompatibles o complementarias, o si su combinación resulta útil y operativa para la práctica eficaz de la GRH. En todo caso, el *enfoque de competencias* y la denominada *gestión por competencias* no sólo tienen más que ver con la segunda, sino que, como señalan Pereda y Berrocal (1999), surge precisamente como alternativa al enfoque basado en

rasgos. Por tanto, es la Teoría Social Cognitiva (en sus orígenes encuadrada bajo la etiqueta de Aprendizaje Social) la que aporta un desarrollo conceptual y aplicado más acorde con los planteamientos de la *gestión de recursos humanos por competencias*. En este sentido, destacan las propuestas pioneras de W. Mischel y de A. Bandura, que incluyen mención expresa del término y de otras variables implicadas en su desarrollo. Veamos brevemente ambos enfoques.

3.1.1. El enfoque de Mischel

El mismo año en que McClelland publicaba su referido artículo, Walter Mischel hacía lo propio con su reconceptualización de la personalidad basada en el aprendizaje socio-cognitivo (Mischel, 1973). De un modo similar a aquel, su propuesta suponía una alternativa al enfoque de rasgos, aunque con una más clara pretensión de desarrollar bases teóricas y empíricas consistentes. De hecho, sus postulados se han ido consolidando a lo largo del tiempo hasta configurarse como uno de los principales enfoques de la personalidad, que el propio Mischel considera de carácter *socio-cognitivo-afectivo* (Mischel, 1999; 2004).

Ya en sus primeros planteamientos incluía, entre las principales variables personales, las *competencias cognitivas y conductuales*, relacionadas con lo que las personas podemos “hacer” y que, aunque puedan ser relativamente estables y

generalizables, no son entidades fijas como los rasgos. El resto de las variables personales que proponía son: *estrategias de codificación; expectativas y creencias; afectos; metas y valores* (Tabla

5). Estas variables personales irían íntimamente relacionadas con tres supuestos básicos de indudable interés para la GRH (Figura 1).

Tabla 5: Variables personales según la propuesta de Mischel (elaborada a partir de Mischel y Shoda, 1995).

1. *Estrategias de codificación:* cómo categorizamos, interpretamos, las situaciones y lo que ocurre a nuestro alrededor; a los demás y a nosotros mismos; las experiencias que todo ello nos genera. Por ejemplo, considerar a un cliente enfadado como una amenaza y no como un reto.
2. *Expectativas y creencias:* sobre el mundo social, sobre los resultados de nuestro comportamiento y el de los demás, sobre la autoeficacia, etc. Por ejemplo, esperar que el cliente enfadado nos va a plantear unas exigencias muy altas y creer que no vamos a ser capaces de atenderle adecuadamente.
3. *Afectos:* nuestros sentimientos, emociones, respuestas afectivas y psicofisiológicas. Por ejemplo, sentir temor y respuestas de sudoración y alta tasa cardíaca cuando vamos a tratar o estamos tratando con el cliente enfadado.
4. *Metas y valores:* nuestros objetivos y principios. Por ejemplo, nuestros objetivos al relacionarnos con dicho cliente (calmarle, resolver su problema, “fidelizarlo”...) y si son coincidentes o compatibles con los de nuestra organización; mantener la relación de acuerdo a unos principios determinados (no mostrar “superioridad” sobre el cliente, buscar exclusivamente el éxito rápido...) y si son compatibles con los de la organización.
5. *Competencias y planes de autorregulación:* conductas y cogniciones potenciales; planes y estrategias para organizar la acción e influir en los resultados, en la conducta propia y en los estados internos. Por ejemplo, preparar la reunión con ese cliente, establecer la estrategia a seguir y la cadena de pensamientos y conductas que van a facilitar el logro de los objetivos y unas reacciones personales adecuadas.

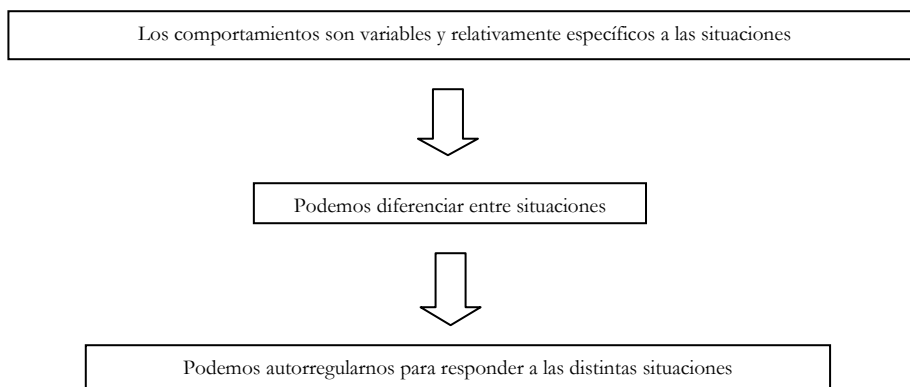


Figura 1: Supuestos clave del enfoque de Mischel (Pervin, 1998)

En virtud de lo anterior, nos caracterizamos por perfiles *situación-conducta* distintivos y relativamente estables que conforman una especie de “firma personal”. Estos perfiles serían del tipo “*si..., entonces...*”: *si la persona X se encuentra en la situación A, entonces actuará del modo B, pero si se encuentra en la situación C lo hará del modo D* (Mischel y Shoda, 1995). Así, lo que desde una perspectiva más tradicional es una inconsistencia de la personalidad (no actuar siempre igual), desde la Teoría Social Cognitiva supone adaptarse activamente a las demandas de la situación para afrontarla o resolverla, sin dejar de mostrar por ello una “personalidad propia”, pero sin caer en lo que, a juicio de Mischel, sería señal de rigidez (actuar siempre igual cualesquiera que sean las circunstancias en las que nos encontremos). En todo caso, puesto que se parte de la interacción *persona x situación*, habría que preguntarse cuándo es más probable que las situaciones ejerzan un efecto poderoso sobre el comportamiento de las personas y, por el contrario, cuándo es más probable que la mayor influencia la ejerzan las variables personales. Así, hay situacio-

nes “fuertes” que imponen sobre las personas límites o condiciones más difíciles de superar o cambiar (por ejemplo, un rol muy definido cuyo incumplimiento implica sanciones, la necesidad de seguir protocolos de actuación establecidos, un jefe autoritario, etc.), frente a situaciones “débiles”, en las que cada persona tiene más opciones o margen de actuación (por ejemplo, roles poco definidos y/o sin sanción expresa, libertad para decidir cómo afrontar problemas, jefes con estilo participativo...). Incluye Mischel, asimismo, la idea de “situación interna” para referirse al estado emocional/afectivo (por ejemplo, enfado), físico (por ejemplo, cansancio)... que, en un momento dado, cualquiera puede estar experimentando y que puede interferir favorable o desfavorablemente al afrontar las contingencias externas.

Podemos desarrollar múltiples competencias que nos permitan abordar las diferentes situaciones que se nos presenten. Para ello, es necesario elaborar planes y estrategias de acción en los que se especifiquen: los tipos de conducta apropiados bajo condiciones particulares; la secuencia y or-

ganización de los tipos de conducta; los niveles de rendimiento y resultados que se pretenden alcanzar; las consecuencias por el fracaso o logro en esos niveles.

En definitiva, el entramado teórico-empírico derivado de este enfoque se sustenta en un modelo de persona: que influye en su entorno tanto como es influida por él (*interaccionismo recíproco*); que tiene pensamientos, emociones y conductas que cambian en respuesta a los cambios en la situación; que puede desarrollar procesos de autorregulación de su comportamiento; que puede elaborar formas constructivas de afrontamiento; que puede mejorar su competencia para desarrollar su potencial.

3.1.2. El enfoque de Bandura

Albert Bandura comparte con Mischel marco teórico y, más concretamente, su crítica al concepto de “rasgo”. En general, rechaza la idea de considerar a las personas como seres pasivos, determinados y controlados bien por fuerzas internas (como se postula, por ejemplo, desde una perspectiva psicodinámica o la propia basada en rasgos), bien por

estímulos externos (según planteamientos, por ejemplo, del enfoque conductista). Su propuesta permite explicar el funcionamiento humano a partir de la interacción recíproca entre *factores personales*, la *conducta* y *factores ambientales* (Bandura, 1987; véase Figura 2). De acuerdo con esto, un problema de rendimiento en el trabajo por parte de una persona podría deberse a *factores personales* (por ejemplo, una respuesta emocional inadecuada, creencias erróneas, baja motivación, percepciones distorsionadas... respecto a las tareas y/o a los demás), a la *conducta* (por ejemplo, pobres habilidades sociales para atender a los clientes o resolver conflictos interpersonales, habilidades técnicas insuficientes para manejar nuevas tecnologías...) y/o a *factores ambientales* (por ejemplo, sistema de recompensas mal orientado, estilo de dirección opresivo, bajo rendimiento de otras personas, cultura organizacional incoherente...). En consecuencia, la intervención para solucionar dicho problema de rendimiento se enfocaría a mejorar tanto la motivación como la competencia cognitiva y emocional (*factores personales*), la competencia social y técnica (*conductas*) y/o las condiciones del entorno en que se desarrolla la actividad (*factores ambientales*).

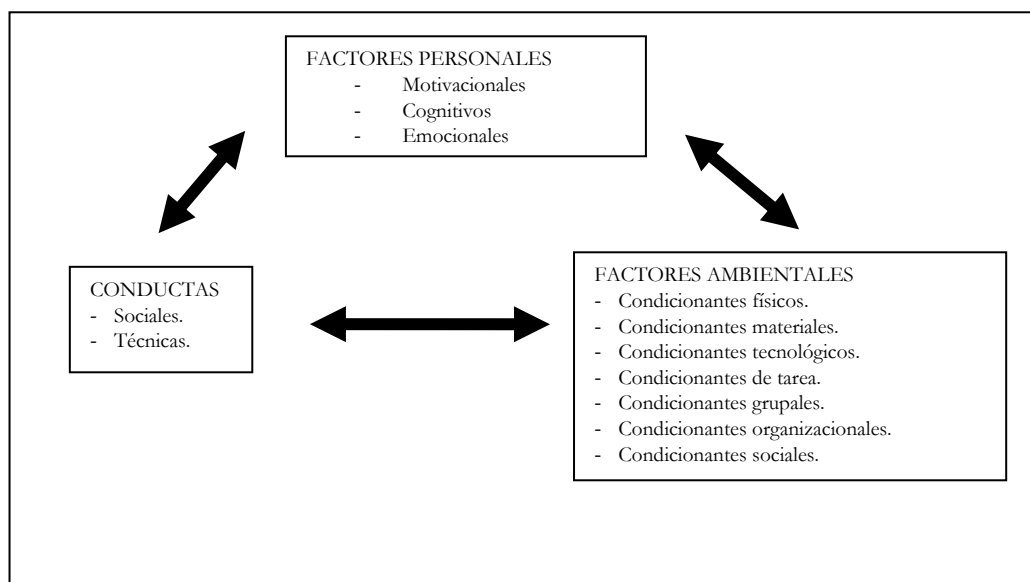


Figura 2: Reciprocidad triádica como explicación del funcionamiento humano (elaborada a partir de Bandura, 1987).

En consonancia con sus postulados básicos, Bandura destaca que las personas podemos lograr, por medio de acciones intencionadas, que se produzcan hechos concretos. Podemos ejercer una influencia personal sobre nuestro propio desarrollo y adaptación al entorno cambiante. También podemos aumentar la probabilidad de que se produzcan situaciones o encuentros fortuitos que nos proporcionen la oportunidad de poner en juego nuestras competencias para lograr unos objetivos determinados. Más que pasivos o reactivos, somos proactivos, generadores, creativos, reflexivos. Todo ello tiene lugar en el entramado de una amplia red de

influencias socioestructurales y culturales, y es posible gracias a una serie de *capacidades humanas básicas* (Bandura, 2006):
 – *Capacidad de simbolización*: el empleo de símbolos nos permite transformar la información que vamos obteniendo a partir de nuestras múltiples experiencias en modelos cognitivos que sirven como guía para el razonamiento y la acción que ponemos en marcha ante las distintas situaciones; cuando simbolizamos nuestras experiencias, estamos dando coherencia, dirección, significado y continuidad a nuestro desarrollo personal y profesional.

- *Capacidad vicaria*: el aprendizaje por observación facilita la adquisición y mejora de competencias; nos permite adquirir las reglas necesarias para generar y regular patrones de conducta sin tener que ir formándolos gradualmente mediante ensayo y error. Nuestra plasticidad para el aprendizaje y el desarrollo continuo de nuestras competencias para afrontar las demandas cambiantes que se nos presentan, facilitan el progreso en la capacidad de aprendizaje vicario.
- *Capacidad de anticipación*: en la medida en que nuestro comportamiento se rige por un propósito, podemos regularlo por medio del pensamiento anticipatorio; predecimos las consecuencias más probables de nuestras acciones futuras, nos ponemos metas y planificamos cursos de acción para lograr los resultados deseados y/o evitar los no deseados. Gracias a la previsión nos motivamos y dirigimos nuestros actos de forma anticipada, lo cual nos permite desarrollar un importante poder de auto-dirección sobre nuestras vidas.
- *Capacidad autorregulatoria*: una vez que se desarrolla, nuestra conducta está motivada y regulada por criterios internos; cuando la ejecutamos, la (auto)evaluamos en relación con esos criterios personales y con las claves contextuales bajo las que se produce; de cuáles sean los resultados de dicha evaluación dependerá cómo reaccionemos y las implicaciones para comportamientos posteriores. En ausencia de estos procesos autorregulatorios, que enlazan pensamiento y acción, quedamos al vaivén de las influencias externas.
- *Capacidad autorreflexiva*: nos permite analizar nuestras experiencias y reflexionar sobre nuestros procesos mentales; gracias a ella, podemos alcanzar un conocimiento genérico sobre nosotros mismos y el mundo que nos rodea, así como evaluar y modificar nuestros pensamientos y acciones. Entre estos tipos de pensamiento destaca, por su influencia en nuestro comportamiento, la *autoeficacia*, esto es, nuestras creencias sobre si somos capaces de afrontar de un modo eficaz distintas situaciones, distintas realidades, distintas tareas.

Bandura (1997) concede un lugar destacado a la *autoeficacia*, ya que influye sobre nuestra forma de motivarnos (por medio de retos a modo de metas y expectativas de resultados); sobre nuestra forma de pensar, sentir y actuar; sobre qué desafíos abordamos, cuánto esfuerzo les dedicamos, cuánto perseveramos ante los obstáculos y fracasos, y si consideramos éstos como desmoralizantes o motivadores.

En definitiva, en palabras del propio Bandura, la Teoría Social Cognitiva proporciona pautas explícitas sobre cómo equipar a la gente con las competencias, las capacidades auto-regulatorias y un fuerte sentido de eficacia que les capaciten para mejorar su bienestar psicológico y sus logros personales (Bandura, 1988; p. 299).

3.2. Inteligencia/aptitudes y competencias

A lo largo de los años se han propuesto diferentes enfoques y definiciones sobre la inteligencia, si bien se ha ido desarrollando una concepción clásica basada en un relativo consenso a la hora de definir la inteligencia en términos de una adaptación generalizada al entorno, facilitada por la existencia de un factor general de inteligencia (denominado “g”) que subyacería a todo comportamiento adaptativo y que englobaría, de un modo jerárquico, otras aptitudes más específicas. Dicho factor se mediría por tests estructurados y permanecería, en esencia, constante a lo largo de la vida (Sternberg, 2002). Este enfoque psicométrico, cuyos planteamientos y forma de aplicación cuestionaba el propio McClelland, ha protagonizado la escena de la inteligencia y las aptitudes hasta nuestros días, no sin verse involucrado en agrias polémicas con sus detractores. Algunos de estos han desarrollado enfoques alternativos que ofrecen una consideración de la inteligencia más en consonancia con el *enfoque de competencias*; es el caso, entre otros, de los psicólogos R. J. Sternberg (Teoría de la Inteligencia Exitosa) y H. Gardner (Teoría de las Inteligencias Múltiples), quienes desde hace décadas vienen desarrollando y consolidando sus propuestas, lo que les ha proporcionado un lugar destacado en la disciplina.

3.2.1. La inteligencia exitosa

Robert J. Sternberg, Director del Centro de Investigación PACE (Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise) de la Universidad Tufts de Massachusetts (2000 - 2005), plantea que las concepciones tradicionales sobre la inteligencia, aquellas que proponen una jerarquía encabezada por una aptitud general denominada “g” que comprende otras aptitudes más concretas, son incompletas y, por tanto, inadecuadas (Sternberg, 2002). Como alternativa propone el constructo de *inteligencia exitosa*, que considera más adecuado para comprender la naturaleza básica de las aptitudes humanas.

En consonancia con los planteamientos que hiciera McClelland, señala que los procesos y las reglas por las que se manifiesta y guía la inteligencia en las actividades cotidianas de cualquier persona son diferentes a las que se ponen en juego frente a los problemas estructurados y formales que se incluyen en los *tests* de inteligencia al uso (Sternberg, 2003a). De ahí que defina la inteligencia en relación con el logro de objetivos; esto es, teniendo en cuenta que todos nosotros tenemos diferentes objetivos en la vida, la inteligencia sería la habilidad con la que logramos dichos objetivos en nuestro contexto sociocultural, rentabilizando las fortalezas y compensando o corrigiendo las debilidades propias. El logro de esos objetivos implica, necesariamente, algo que se ha hecho bien, un “hacer” adecuado, que se produce gracias al ejercicio de nuestros puntos fuertes y a la superación de los puntos débiles, todo ello a través del equilibrio entre una serie de aptitudes analíticas, creativas y prácticas,

con el fin de adaptarnos a los contextos, moldearlos o seleccionarlos (Sternberg, 2002). De acuerdo con su *Teoría (Triárquica) de la Inteligencia Exitosa*, tales aptitudes serían:

- *Analíticas*: analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones.
- *Creativas*: ir más allá de lo establecido para generar ideas nuevas e interesantes.
- *Prácticas*: encontrar el mejor ajuste entre uno mismo y las demandas del contexto y situación.

Las personas diferimos en los objetivos que nos guían y en el grado de dominio de estas aptitudes; para tener éxito

en el logro de nuestros objetivos, es necesario dominarlas de un modo adecuado. En este sentido, Sternberg (2005) considera que la inteligencia representa un conjunto de competencias en desarrollo y que éstas, a su vez, representan la pericia (“excelencia”, si se prefiere) en desarrollo (Figura 3). Una *competencia* en desarrollo supone un proceso dinámico de adquisición y consolidación de un conjunto de habilidades necesarias para mostrar un desempeño bueno o superior en uno o diferentes campos; la *pericia* en desarrollo implica un proceso dinámico de adquisición y consolidación de un conjunto de habilidades necesarias para lograr un alto nivel de maestría en uno o más campos de desempeño.

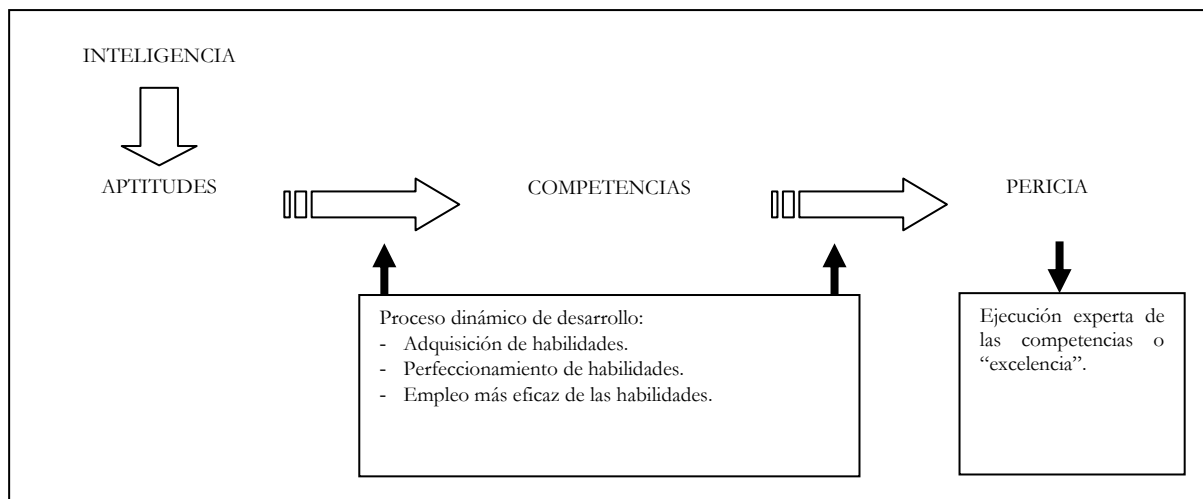


Figura 3: Continuo *aptitudes-competencias-pericia* (elaborada a partir de Sternberg, 2005).

Frente a la idea, defendida desde posiciones tradicionales, de que el límite de nuestra competencia y pericia depende de un nivel prefijado e inalterable de capacidad, Sternberg afirma que ambas se desarrollan con la práctica cotidiana de cualquier actividad (aunque la tasa de desarrollo pueda diferir de unas personas a otras) y, en mayor medida, por medio de acciones formativas que incluyan instrucción directa, participación activa, modelado y recompensa (véase también García-Sáiz, 2003). Para que todo este proceso se lleve a cabo es necesaria la participación de una serie de elementos que son modificables, interactúan entre sí y tienen un cierto grado de especificidad por campos de actividad concretos, si bien pueden transferirse de acuerdo con la similitud entre áreas (véase la Tabla 6).

En definitiva, Sternberg propone un concepto de inteligencia más amplio que el tradicional, orientado al desarrollo y dominio experto de competencias en un contexto determinado. El carácter modificable de la inteligencia, la importancia de la situación y el contexto en su desarrollo y evaluación, el carácter necesariamente dinámico de ésta, la identificación de competencias implicadas tanto en el aprendizaje como en la ejecución práctica de la misma, son aspectos clave de su propuesta. La evidencia empírica que aporta al

respecto (véase Sternberg, 2002; 2005; entre otros) le lleva a afirmar que “... en el mundo moderno, la concepción de las capacidades como algo fijo o, incluso, predeterminado, es un anacronismo” (Sternberg, 2005; p. 27).

3.2.2. Las inteligencias múltiples

Howard Gardner destaca el hecho de que el ser humano existe y actúa en multitud de contextos, cada uno de los cuales exige y fomenta diferentes formas de inteligencia. A partir de esta idea, define la inteligencia como “... un potencial biopsicológico para procesar información, que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (2001; p. 45). En este sentido, propone una definición más amplia que la planteada desde el enfoque psicométrico. Y es que considera que la inteligencia es más que un único factor (*g*) y un CI determinado; afirma que un alto CI en ausencia de productividad no equivale a *inteligencia* (Gardner, 2001) y que a los tests de inteligencia “... se les ha exigido más de lo que podían dar” (Gardner, 2004; p. 92), en clara concordancia con las objeciones que realizaba McClelland al respecto.

Tabla 6: Factores clave implicados en el desarrollo de competencias y su dominio experto (elaborada a partir de Sternberg, 2005).

1.	Habilidades metacognitivas (comprensión y control que tenemos sobre nuestra propia cognición):
	a. Reconocimiento de problemas.
	b. Definición de problemas.
	c. Representación de problemas.
	d. Formulación de estrategia.
	e. Distribución de recursos.
	f. Seguimiento del proceso de resolución del problema.
	g. Evaluación de la resolución del problema.
2.	Habilidades de aprendizaje (componentes de la adquisición de conocimiento):
	a. Aprendizaje explícito: cuando realizamos esfuerzo por aprender.
	b. Aprendizaje implícito: cuando incorporamos información de manera incidental, sin un esfuerzo sistemático.
	Teniendo en cuenta estas formas de aprendizaje, las habilidades básicas serían:
	i. Codificación selectiva: distinguir la información relevante de la irrelevante.
	ii. Combinación selectiva: unir e integrar la información relevante.
	iii. Comparación selectiva: relacionar e integrar la información nueva con la que ya poseemos.
3.	Habilidades de pensamiento (conjuntos de habilidades que debemos dominar):
	a. Pensamiento crítico (analítico): analizar, criticar, juzgar, evaluar, comparar y contrastar, valorar.
	b. Pensamiento creativo: crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer, hipotetizar.
	c. Pensamiento práctico: aplicar, emplear, utilizar, practicar.
	d. Pensamiento sistémico: relacionar, detectar interdependencias.
4.	Conocimiento:
	a. Declarativo: hechos, conceptos, principios, leyes, etc. (“saber qué...”).
	b. Procedimental: procedimientos, estrategias (“saber cómo”).
5.	Motivación (intrínseca / extrínseca):
	a. Logro: retos y riesgos moderados; orientación a la mejora continua de uno mismo y sus logros.
	b. Competencia: autoeficacia, esto es, creencia en la capacidad propia para afrontar las situaciones y/o problemas que se presentan.
	c. Otras.
6.	Contexto (no considerado por los tests tradicionales):
	a. Idioma nativo.
	b. Tipo de tarea.
	c. Énfasis en la velocidad de ejecución de la tarea.
	d. Familiaridad con los contenidos.
	e. Etc.

A partir de una amplia evidencia empírica, parte de la cual proviene de sus trabajos con diferentes colectivos (entre los que se incluían personas discapacitadas en algunas aptitudes que, sin embargo, se mostraban brillantes en otras), propuso a principios de los años 80 del pasado siglo su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Con el fin de establecer si las

diferentes capacidades se podían considerar *inteligencias* o no, estableció una serie de criterios procedentes de diversas disciplinas que aquellas debían cumplir. Así, llegó a formular inicialmente siete tipos de inteligencia (Gardner, 1994; 2001; Tabla 7).

Tabla 7: Los siete tipos de inteligencia propuestos inicialmente por Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples (1994; 2001).

- <i>Lingüística</i> : dominio del lenguaje hablado y escrito para expresarse o recordar cosas; aprender idiomas y emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.
- <i>Lógico-matemática</i> : detectar patrones, analizar problemas de una manera lógica, llevar a cabo operaciones matemáticas, razonar de un modo deductivo y realizar investigaciones de una manera científica.
- <i>Musical</i> : reconocer y componer tonos, ritmos y pautas musicales, e integrarlos en una interpretación o composición.
- <i>Corporal-cinestésica</i> : emplear el cuerpo o partes de él para resolver problemas o elaborar productos.
- <i>Espacial</i> : reconocer y manipular pautas en espacios grandes y en espacios más reducidos.
- <i>Interpersonal</i> : reconocer y comprender las intenciones, sentimientos y motivaciones de los demás; trabajar eficazmente con otras personas; mostrar un buen nivel de habilidades sociales.
- <i>Intrapersonal</i> : comprenderse a uno mismo, desarrollar un modelo útil y eficaz de uno mismo (con sus propios deseos, miedos y capacidades) y emplear esa información con eficacia para regular la vida propia.

De acuerdo con sus planteamientos, dichas *inteligencias* suponen diferentes potenciales que todos poseemos (aunque con perfiles distintos) y que podemos movilizar de acuerdo con nuestras preferencias y/o necesidades, o las del contexto en que nos encontremos. Gardner considera los dos primeros tipos de inteligencia (*lingüística* y *lógico-matemática*) como los que, tradicionalmente, han sido más valorados en la es-

cuela. Las dos últimas, las “inteligencias personales” (*interpersonal* e *intrapersonal*) muestran relación con constructos de larga tradición como el de “inteligencia social” o han dado pie al desarrollo de otros más recientes como el de “inteligencia emocional”. Cada una de las siete inteligencias incluye un conjunto específico de aptitudes que se pueden observar, medir y mejorar; pueden llevar asociado, también, un com-

ponente emocional. Diferentes profesiones, niveles y áreas funcionales y, más concretamente, diferentes puestos, requerirán diferentes combinaciones de estas inteligencias. De todos modos, el propio Gardner considera el listado de inteligencias como algo provisional; así, ha propuesto más recientemente (Gardner, 2001) un octavo tipo: la *inteligencia naturalista* (reconocer y categorizar las numerosas especies – flora y fauna- del entorno y, por extensión, objetos inanimados); además, tiene bajo estudio las posibles inteligencias espiritual y existencial.

El aprendizaje continuo es algo inherente al ser humano y necesario para mantenerse y tener éxito en contextos cambiantes como, por ejemplo, las organizaciones. La Teoría de las Inteligencias Múltiples admite la posible influencia de componentes genéticos en el origen y desarrollo de las inteligencias, pero considera esencial el papel del entorno en el grado en que las personas podamos alcanzar nuestro máximo potencial en cada una de ellas; dicho potencial se desarrollará, en mayor o menor medida, como resultado de las experiencias (práctica cotidiana, entrenamiento sistemático), los factores contextuales (grupo, organización, sociedad) y las motivaciones de cada persona (Gardner, 1998; 2001). Así, “cuanto más inteligente sea el entorno y más potentes sean las intervenciones y los recursos disponibles, más hábiles llegarán a ser las personas y menos importancia tendrá su herencia genética particular” (Gardner, 2001; p. 98).

4. Hacia una *gestión por competencias* más eficaz

El *enfoque de competencias* implica una forma diferente, aunque no novedosa, de abordar el comportamiento humano. Supone emplear conceptos y herramientas distintos de los de otras perspectivas, desde supuestos básicos también diferentes. Como se ha comentado a lo largo de este artículo, este hecho no siempre ha quedado claro, más bien al contrario. Tras décadas de aplicación, parece predominar un cierto caos conceptual, la ausencia de un marco teórico coherente, la disparidad de criterios y la diversidad de técnicas empleadas. A juicio de Furnham (2008), esto es debido en parte a la dispersión con que han abordado y desarrollado el tema los especialistas en recursos humanos, a partir del empleo frecuente de términos como *capacidad*, *competencia*, *experiencia*, *“know-how”*, *potencial* o *excelencia*, propios del ámbito empresarial y orientados a facilitar las decisiones en procesos de evaluación, reclutamiento, selección o formación. Considera igualmente responsables de dicha situación a figuras clave como Boyatzis (1982), de quien critica haber dado una definición de “competencia” que abarca casi todo (motivos, rasgos, habilidades, conocimientos, roles sociales...) pero no define el común denominador de todos esos elementos, lo que le lleva a pensar si el término no pasará de ser una pieza más de una cierta jerga profesional. Esta situación no es muy diferente en otros ámbitos como, por ejemplo, el educativo (Gimeno, 2008b). Dicho esto, no obstante, este panorama es

susceptible de mejora a partir de lo planteado en los apartados anteriores y en relación con los problemas reseñados.

4.1. Sobre qué se entiende por *competencias*

La mayoría de las acepciones relacionadas con las *competencias* se refieren, de un modo u otro, directa o indirectamente, a un “hacer” final, a una acción observable y evaluable como mejor o peor ejecutada. Por añadidura, se considera a quien lleva a cabo dicha acción como alguien más o menos competente o incompetente. Por ello, resulta apropiado centrar su definición en considerarlas como *conductas observables*; más concretamente, aquellas que demuestran discriminar entre un rendimiento superior y un rendimiento medio en un trabajo o situación dados (Klein, 1996) o, en otras palabras (García-Sáiz, 2000), aquellas relacionadas causalmente con un rendimiento bueno o excelente en un trabajo y organización concretos (Pereda y Berrocal, 1999; 2001) o en una situación social determinada (Spitzberg y Cupach, 1989). Estas conductas:

- No requieren inferencia, supuestos o interpretación. Se reduce así la subjetividad y/o arbitrariedad a la hora de abordarlas y aumenta, por tanto, la probabilidad de acuerdo llegado el caso de identificarlas, describirlas, evaluarlas o entrenarlas.
- Se agrupan alrededor de un tema central o título, que suele ir acompañado de una definición general desarrollada para la ocasión (Tabla 8; véase también el apartado 4.3).
- Predeterminan el hecho de ser *competente*, esto es, su adecuada ejecución e integración hacen que alguien sea considerado “competente”.
- Son las que deben componer, en virtud de los aspectos anteriores, los perfiles de exigencias de los puestos.
- Facilitan la comparación entre el perfil de exigencias de los puestos y el perfil de las personas, lo que favorece predicciones más seguras, válidas y fiables.

Tabla 8: Las competencias como conductas observables.

TEMA CENTRAL O TÍTULO <i>Hablar en público</i>
DEFINICIÓN AD HOC <i>Dirigirse a una audiencia o grupo de personas con el fin de exponer un tema que pueda ser de su interés, de tal manera que se produzca una comunicación eficaz de acuerdo con los objetivos previstos.</i>
CONDUCTAS OBSERVABLES - <i>Avanzar los objetivos y los puntos a desarrollar.</i> - <i>Exponer los contenidos de una forma estructurada.</i> - <i>Solicitar comentarios a la audiencia.</i> - <i>Etc.</i>

Es importante que estas conductas permitan distinguir, de forma válida y fiable, diferentes niveles de *rendimiento*, aunque no siempre queda claro qué suele entenderse por tal.

De hecho, buena parte de las definiciones de *competencias*, de manera más o menos implícita, parecería más bien estar confundiendo con los resultados obtenidos, con el logro de objetivos o, como se suele decir habitualmente, con el éxito. Sin embargo, la noción de *rendimiento* ha de desligarse claramente de términos como *productividad*, *eficacia*, *eficiencia* o *efectividad*, por muy relacionados que vayan. Estos últimos se refieren a resultados, mientras que aquél implica las conductas dirigidas a lograrlos. Efectivamente, *rendimiento* es sinónimo de comportamiento, de lo que hacen las personas y puede ser observado. Incluye las acciones relevantes para alcanzar las metas de la organización y puede ser medido en términos de lo que realmente hace cada individuo, esto es, su nivel de contribución (Alcover *et al.*, 2004; Muchinsky, 2001). Pero, mientras que estos comportamientos están en gran medida bajo el control de las personas, no lo están tanto sus resultados, que dependen también de otros factores. A modo de ejemplo, por muy competente que se muestre un vendedor de automóviles a la hora de presentar las características de un modelo determinado a un cliente y en su trato con el mismo (conductas que constituyen su *rendimiento*), la venta (*resultado*) dependerá, finalmente, de la decisión de ese cliente. Éste podría decidir adquirir el vehículo a partir de la satisfacción que le ha producido el trato y la información recibidos, aunque su decisión podría ser diferente (comprar un vehículo de otra marca o incluso no comprar ninguno) si tiene en cuenta otros criterios de decisión: precio, disponibilidad de financiación, características de vehículos de otras marcas, plazos de entrega o aspectos menos “racionales” como el estatus que confieren determinadas marcas o los colores disponibles, pongamos por caso. Resulta obvio que, por una parte, el rendimiento del vendedor puede ser mejor o peor, esto es, puede mostrarse más o menos competente al ejercer su labor; también lo es el hecho de que cuanto más competente se muestre, mayor grado de influencia positiva (en el sentido de obtener un resultado favorable) tendrá en la decisión final del cliente; pero también lo es que éste último tiene la libertad para decidir lo que considere oportuno por muy cuestionables que sean sus criterios a ojos de los demás. Esto mismo podría aplicarse a la infinidad de situaciones que se abordan en el entorno laboral, cuyas consecuencias pueden ser tan importantes como la cuantía de la remuneración, la obtención de algún tipo de recompensa o beneficio, así como un ascenso u otros factores asociados con el desarrollo de carrera de las personas implicadas.

En consecuencia, las medidas relacionadas con los *resultados*, aunque importantes y necesarias, pueden ser insuficientes e incluso injustas al verse contaminadas, con frecuencia, por factores sobre los cuales la persona tiene poca o nula influencia. Conviene no desdeñar, por tanto, aquello sobre lo que las personas tienen un mayor control, sus comportamientos, su *rendimiento*. Éste podría ser de dos tipos (Alcover *et al.*, 2004):

– *Rendimiento de tarea*: lo que hacen las personas en relación con sus tareas u obligaciones laborales; implica poseer la

formación necesaria y aplicarla con el fin de alcanzar los objetivos organizacionales.

– *Rendimiento contextual*: comportamientos que son beneficiosos para la organización aunque ésta no los exige ni están directamente relacionados con la tarea. Son voluntarios, intencionales, positivos y desinteresados. Por ejemplo, fomentar la confianza entre compañeros, colaborar en la resolución de conflictos, ayudar a quienes tienen sobrecarga de trabajo, etc.

Otra cuestión es cómo y dónde se establecen los límites de un rendimiento bajo, medio, satisfactorio o excelente, o de un resultado más o menos aceptable, aspectos estos que dependerán del nivel de exigencia de cada organización, departamento, equipo, etc.

4.2. Sobre qué favorece la puesta en práctica de las competencias

Estas conductas no se ejecutan sin más, “porque sí” o porque otros decidan que son necesarias. Definir las competencias a partir de *conductas observables* no supone adoptar una explicación “conductista” del comportamiento humano. En consonancia con las propuestas descritas en el apartado 3, para que se lleven a cabo es necesaria la acción conjunta e integrada de diferentes componentes. Como ya se ha mencionado, desde el *enfoque de competencias* estos componentes no serían los tradicionales *rasgos*, sino una serie de variables personales que se “activan” ante las diferentes situaciones que afrontamos y que, por lo tanto, condicionan nuestro comportamiento (véanse los apartados 3.1 y 3.2). Dicho de otra forma, hay diversos factores *personales* y *situacionales* que ejercen influencia en nuestra forma de actuar y en el nivel de rendimiento que ofrecemos (Roe, 2003).

Para facilitar la comprensión y clasificación de las *variables personales* más allá de los modelos que las sustentan y relacionan, se suele recurrir al que ya se ha convertido en esquema habitual de conceptos ligados a las *competencias*: *saber*, *saber hacer*, *saber estar* y *querer hacer* (véase, por ejemplo, Pereda y Berrocal, 1999; 2001). Al margen de su utilidad práctica, este recurso al lenguaje cotidiano permite agrupar esos componentes individuales implicados en la ejecución de las conductas. De manera resumida, podría decirse que las personas han de tener los conocimientos requeridos para desempeñar su trabajo (*saber*), las habilidades para aplicarlos (*saber hacer*), la disposición adecuada al contexto en que se encuentran (*saber estar*) y la motivación necesaria (*querer hacer*). La consideración de estos elementos abre la posibilidad de detectar dónde está el problema cuando una competencia no se ejecuta o se hace de un modo deficiente. En todo caso, como señala Blas (2007),

La competencia se alcanza, se cumple o se acredita cuando alguien demuestra que conjuga o *aplica* adecuadamente dichos atributos para conseguir un resultado esperado en un contexto determinado”. “...la naturaleza de la competencia no reside en ellos, sino en su adecuada *aplicación* (p. 41).

4.2.1. Saber: conocimiento

Los contenidos del “saber” que favorecen la actuación competente en el trabajo giran en torno a métodos, procesos y procedimientos implicados en las actividades que han de realizarse; las características de los recursos necesarios; los productos y/o servicios que ofrece la organización; los aspectos estructurales y de proceso que hacen funcionar a ésta (cultura, normas, estructura, estilos de dirección...); el comportamiento humano en general y en relación con los procesos grupales y organizacionales (comprensión de los sentimientos, valores, actitudes y motivos propios y de los demás; estilos de liderazgo; comunicación; procesos de influencia social...); etc. No se trata de unidades discretas de *información*, sino de cómo se integra ésta en un cuerpo de *conocimiento* que permita relacionarla con la que ya se posee, analizarla, proporcionarle un sentido, explicar sus causas y consecuencias, extraer pautas para su aplicación práctica; en definitiva, de desarrollar lo que se ha venido a llamar (Sternberg, 2005) *conocimiento declarativo* o *saber qué* (hechos, conceptos, principios, leyes) y *conocimiento procedimental* o *saber cómo* (procedimientos, estrategias). Y mucho mejor si alcanza un nivel de *sabiduría* suficiente que permita, además, *saber por qué, para qué, cuándo y dónde* aplicar dicho conocimiento.

4.2.2. Saber hacer: habilidades

El *saber* es necesario pero insuficiente. Son imprescindibles diferentes habilidades que favorezcan su aplicación. Éstas mantienen una estrecha interrelación, son responsables del *qué* y del *cómo*, y podrían clasificarse en (Bandura, 1987; Caballo, 1993; Costa y López, 2006; Gavino, 2008; Sternberg, 2005; Zaccagnini, 2004):

- *Habilidades cognitivas*: son esenciales tanto en el desarrollo del *saber* como en su aplicación. Implicadas en el nivel de *complejidad cognitiva* de las personas, favorecen el análisis de hechos y situaciones, el reconocimiento de oportunidades y problemas potenciales, la identificación y selección de estrategias y cursos de acción, la anticipación de cambios, el descubrimiento de relaciones causa-efecto, la detección de tendencias y de influencias del entorno, la planificación y coordinación, el aprendizaje continuo, la comprensión de la propia cognición, etc. En esencia, podría hablarse de *habilidades metacognitivas*; de *pensamiento (analítico, creativo, práctico, sistémico)*; de *aprendizaje*; de *diagnóstico situacional*; de *establecimiento de objetivos, planificación y gestión del tiempo*; de *autorregulación*; de *resolución de problemas y toma de decisiones*; etc.
- *Habilidades emocionales*: tienen que ver con el grado en que somos sensibles a nuestras respuestas emocionales y en qué medida podemos regularlas e integrarlas favorablemente con nuestros pensamientos y conductas para canalizarlas hacia el logro de objetivos. Se trata fundamentalmente de *habilidades para el control de la activación y el estrés*, a partir de habilidades cognitivas que permiten analizar y comprender las emociones propias y ajenas.

- *Habilidades sociales*: se refieren a aquellos comportamientos que se ponen en juego en las relaciones interpersonales con el fin de lograr algún objetivo: establecer y mantener relaciones cooperativas y productivas, ejercer influencia, coordinar acciones, etc. No sólo implican una adecuada regulación emocional (*habilidades emocionales*), sino un adecuado conocimiento y comprensión de los escenarios sociales y del funcionamiento de las relaciones interpersonales (*saber y habilidades cognitivas*). Entre otras, se trata de *habilidades de comunicación, desarrollar relaciones fructíferas y redes de contactos, mostrar empatía, gestionar el rendimiento de otros, dirigir grupos y equipos de trabajo, persuadir, afrontar objeciones y críticas, gestionar conflictos*, etc.
- *Habilidades técnicas*: al igual que las anteriores, también de carácter conductual, aunque no dirigidas a personas sino a objetos, recursos materiales, herramientas o tecnologías diversas: *habilidades para el manejo de ordenador y diferentes recursos informáticos, empleo de herramientas, de recursos audiovisuales, de instrumental diverso*, y un largo etcétera.

Por otra parte, las *habilidades cognitivas, emocionales y sociales* se han asociado, no sin polémica (véase, por ejemplo, Furnham, 2008), a los conceptos de “inteligencia emocional” e “inteligencia social”, recientemente popularizados por Goleman (1996; 2006), aunque con orígenes habitualmente reconocidos en Salovey y Mayer (1990) en el caso de la primera y en Thorndike (1920) en el de la segunda. Sin embargo, no queda muy claro el límite entre una y otra. Como reconoce el propio Goleman (2006), “mi propio modelo de la inteligencia emocional se centraba en la inteligencia social sin prestar, como hacen otros teóricos, mucha importancia a ese hecho” (p. 89). Efectivamente, además del criticado concepto de “inteligencia” que subyace a estas propuestas (paralelo al desarrollo de la idea de las “inteligencias múltiples”) y del empleo indiscriminado que suele hacerse de él, resulta difícil desligarlas debido a su carácter eminentemente interpersonal y a su estrecha vinculación. Ambas comparten componentes cognitivos (por ejemplo, cognición social) e implican la expresión de emociones en contextos sociales así como la regulación de las emociones de los demás; de ahí que llamar a la interrelación de estas variables “inteligencia emocional” o “inteligencia social” no es más que emplear una etiqueta más amplia que, en definitiva, supone enfatizar unos aspectos sobre otros. En todo caso, el debate sobre estos dos constructos, su utilidad, su medida, sigue vivo (Cherniss, 2010; Joseph y Newman, 2010).

4.2.3. Saber estar: preferencias

La etiqueta *saber estar* viene a incluir una serie de variables que, en cierto modo, reflejan tendencias o preferencias personales y su relación (concordante, discordante o indiferente) con el contexto en el que se manifiestan (por ejemplo, una organización). Se trata de nuestras *creencias, valores y actitudes*, objeto de estudio habitual de la Psicología Social desde

hace décadas en tanto importantes condicionantes del comportamiento.

Las *creencias* son pensamientos, impresiones, juicios o explicaciones que formamos sobre conceptos, hechos, objetos o personas y sobre cómo se relacionan entre sí todos estos elementos, aunque no tienen un componente evaluativo. Además de la poderosa influencia de los estereotipos (creencias compartidas sobre un grupo) y de otros sistemas de creencias sobre la benevolencia, sobre la integración social, sobre el sentido del mundo, el control, el azar y la justicia, sobre la dignidad de uno mismo (Páez, Morales y Fernández, 2007) e incluso de las clásicas Teorías X e Y, basadas en las creencias de los directivos sobre los subordinados, propuestas por McGregor (1960; 1966), destacan las interesantes implicaciones de las creencias sobre el origen y desarrollo de la inteligencia y sobre la capacidad para realizar actividades. En el caso de las primeras, aquellas personas que consideran la inteligencia como una cualidad que se puede aprender y desarrollar a lo largo del tiempo, consideran las tareas desafiantes como una oportunidad de aprendizaje, aprovechan más la retroalimentación para mejorar la ejecución en próximas tareas y reaccionan menos negativamente al fracaso; por el contrario, quienes consideran la inteligencia como un rasgo heredado e inmodificable, tienden a considerar las tareas desafiantes como una ocasión para ponerse a prueba a sí mismos, contemplan la retroalimentación como una evidencia de falta de capacidad y reaccionan al fracaso con mayor frustración y decepción (Dweck y Molden, 2005). En cuanto a las últimas, también denominadas *autoeficacia*, como ya se ha comentado en el apartado sobre la Teoría Social Cognitiva de Bandura, el hecho de creerse capaz de organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para realizar una actividad y lograr unos objetivos bajo determinadas circunstancias (alta autoeficacia), influye en los retos y metas que nos imponemos, en nuestras expectativas sobre los resultados de nuestras acciones, en nuestra forma de pensar, sentir y actuar, en los desafíos que abordamos y el esfuerzo que les dedicamos, en cuánto perseveramos ante los obstáculos y fracasos (Bandura, 1997).

Los *valores* son principios que nos guían hacia unos objetivos y una forma de comportarnos que consideramos deseable más allá de situaciones concretas, y que nos orientan a la hora de seleccionar y evaluar personas, conductas y hechos; varían en importancia e intensidad emocional, forman parte de un sistema (nuestro *sistema de valores o principios*), se van adquiriendo a través de los procesos de socialización y la experiencia personal, y condicionan buena parte de las elecciones importantes que realizamos en nuestras vidas (Schwartz, 2001). Cada persona, grupo, organización o sociedad tiene su propia jerarquía de valores que varía en contenido (lo que se desea o valora) y en intensidad (el grado en que se quiere o valora). Entre otras propuestas, el propio Schwartz (1992) encontró que los valores de las personas se pueden clasificar en diez tipos (“logro”: ser competente para lograr el éxito personal; “poder”: búsqueda de estatus y respeto; “universalismo”: búsqueda de equidad y justicia; “au-

todirección”: búsqueda de independencia de pensamiento y acción; etc.).

Las *actitudes* son evaluaciones, relativamente duraderas, que hacemos sobre aquello que nos rodea: personas, ideas, objetos, hechos (llamados “objetos de actitud”). Pueden ser favorables, desfavorables o neutras, así como más o menos resistentes. Tienen tres componentes: cognitivo (lo que se sabe, se cree o se piensa sobre el objeto de actitud), afectivo (las reacciones emocionales que nos genera el objeto de actitud) y conductual (conducta real o tendencia a actuar de un modo determinado en relación al objeto de actitud). La influencia de las *actitudes* es mayor sobre nuestra conducta cuando se dan determinadas condiciones (Baron y Byrne, 1998; Briñol *et al.*, 2007):

- En cuanto a la situación y momento en que surge la necesidad de expresarse: si no hay influencias externas; cuando hay fuerte presión temporal; si la demanda situacional coincide con las preferencias personales; cuando no hay una pauta clara sobre qué hacer.
- En cuanto a las actitudes: cuando la actitud en cuestión se ha formado gracias a la experiencia personal directa, es fuerte, es específica al objeto de que se trate y facilita la decisión de actuar.
- En cuanto a la persona: cuando antepone sus preferencias a cualquier consideración situacional; cuando es consciente de sus actitudes y desea actuar de forma coherente; cuando es totalmente responsable de su conducta; cuando se presiona internamente para mantener su autoestima.

Las principales actitudes relacionadas con el trabajo son la *confianza*, la *implicación*, el *compromiso* y la *satisfacción laboral* (Alcover *et al.*, 2004).

4.2.4. *Querer hacer: motivación*

La *motivación*, y más concretamente la *motivación laboral*, ha sido abordada desde múltiples perspectivas que pasan por otorgar un papel protagonista a elementos tan dispares como los rasgos, las necesidades o los valores (variables habituales de los enfoques más clásicos), o bien otros de carácter contextual, afectivo-emocional o cognitivo (Latham y Pinder, 2005). De todos ellos, estos autores concluyen que la *Teoría Social Cognitiva* es uno de los enfoques más importantes aparecidos entre los años 70 del siglo pasado y los iniciales del presente para explicar la *motivación laboral*. Desde esta teoría, que clasifican bajo la categoría *cognitiva*, se considera que las personas se motivan en previsión del logro de metas, no por deficiencias del pasado. Una meta elevada específica crea unas discrepancias negativas que hay que dominar; en consecuencia, se movilizan esfuerzos y recursos a partir de estimaciones anticipatorias sobre qué hace falta para alcanzar las metas. Por lo tanto, desde el principio, una meta puede mejorar el rendimiento antes de que se proporcione cualquier clase de retroalimentación. Aquellas personas que tengan una mayor *autoeficacia* para la actividad en cuestión, sue-

len ponerse metas más elevadas debido a que así se enfrentan a nuevas discrepancias motivadoras que han de dominar. Si no se alcanza la meta, la autoeficacia y el compromiso con la meta predicen si las personas redoblarán esfuerzos, reaccionarán con apatía o se quedarán abatidas. Sin embargo, una elevada autoeficacia podría dar como resultado una persistencia inadecuada en la tarea; en este caso, sería necesario desarrollar formas de identificar acciones y prácticas que van más allá de lo que se considera útil.

Dentro de este marco cognitivo, y en relación con la fijación de metas, se han estudiado también las implicaciones motivacionales de otras variables: si las metas se establecen de forma individual o colectiva; la congruencia entre las metas individuales y las grupales; la disponibilidad de información cuando se fijan; las intenciones para movilizar todos los recursos necesarios para alcanzarlas; los procesos de autorregulación orientados a lograrlas. En todo caso, la *autoeficacia* probablemente sea la variable más recurrentemente considerada desde esta perspectiva.

Otra de las categorías que analizan Latham y Pinder (2005) se refiere a las variables afectivo-emocionales implicadas en la motivación laboral. Dicho de otra manera, cómo influyen los estados de ánimo y las emociones en el logro de objetivos e interactúan con el resto de variables mencionadas. En relación con el hecho de que, en general, los estados emocionales positivos tienen efectos igualmente positivos a nivel motivacional, cognitivo y conductual, se ha desarrollado el enfoque de la *justicia organizacional*, que los autores destacan también como uno de los más influyentes de las últimas décadas. De manera resumida, lo que viene a plantear es que las personas realizamos un balance entre lo que “invertimos” en nuestros trabajos (esfuerzo, conocimientos, etc.) y lo que obtenemos a cambio (compensación y beneficios tangibles e intangibles), y comparamos dicho balance con el que obtienen los demás. Las emociones serían antecedentes y consecuentes de la experiencia de injusticia. La percepción de injusticia generaría reacciones emocionales (enfado, indefensión, tristeza...) y conductuales (por ejemplo, sabotajes, rotación).

Pero todo esto se produce en un contexto. De hecho, como recogen estos autores, viene ocupando un lugar relevante en la literatura sobre motivación la consideración de ésta bajo una perspectiva interaccionista *persona x situación*. Desde tener en cuenta la *cultura nacional* en cuanto condicionante externo de diferentes fuentes de motivación (creencias, valores, locus de control, necesidades, tolerancia a la ambigüedad, ética del trabajo, educación, experiencias de socialización, prosperidad económica...) que permiten comprender por qué las estrategias motivacionales varían en eficacia de unos países a otros, hasta el análisis de la relación y adaptación *persona-contexto* a partir de variables típicas de éste como el diseño del trabajo (por ejemplo, complejidad, entorno social y demandas físicas del trabajo) o las características de la organización y su encaje con las características individuales. En líneas generales, además de que este enfoque interactivo sería el más adecuado para predecir el rendimiento

(resultados conductuales) y la satisfacción (resultados actitudinales), los efectos motivacionales más positivos se producirían en tanto mayor fuera el ajuste persona-contexto.

4.2.5. Variables situacionales

Los anteriores componentes y las conductas resultantes siempre se ponen en juego en un contexto con el cual interactúan y cuyas demandas tratan de resolver; las competencias se plantean y desarrollan para resolver las contingencias que se presentan en un puesto y organización dados. Estas contingencias pueden ser más o menos exigentes, más o menos fáciles de afrontar (trabajar solo, en equipo o dependiendo de otros; tener responsabilidades directivas o meramente técnicas; realizar tareas rutinarias o variadas, sencillas o complejas; disponer de suficientes recursos o no; desempeñar roles flexibles o rígidos; desenvolverse bajo una cultura organizacional innovadora o conservadora; etc.), operan a distintos niveles (interpersonal, grupal, organizacional, social) y suponen enfrentarse a “realidades” diferentes con exigencias distintas o, dicho en términos de la Teoría Social Cognitiva, afrontar situaciones más o menos “fuertes”.

Esta dinámica requiere, evidentemente, utilizar un enfoque interactivo *Persona x Situación* (Figura 4). El impacto de ésta dependerá de cómo la interprete cada persona, quien, a su vez, selecciona las situaciones en que se va a ver implicada y/o bien las crea o condiciona por medio de su comportamiento; continuamente seleccionamos, cambiamos y generamos condiciones tanto como somos influidos por ellas. Nuestra percepción de las situaciones influye en las estrategias que seleccionamos, las cuales, a su vez, alteran las consecuencias que experimentamos del entorno. El debate no es, por tanto, si son las variables personales o las situacionales las que predicen el comportamiento, sino cuándo es más probable que las situaciones ejerzan un efecto poderoso, o bien, cuándo es más probable que lo hagan las variables personales. En líneas generales, las diferencias individuales serán más visibles en aquellas situaciones que permitan un amplio rango de posibles respuestas; de este modo, cada persona puede construir la situación a su modo y actuar en función de sus expectativas, metas, valores, sentimientos y sistema autorregulatorio. Por el contrario, cuando hay una expectativa compartida acerca de cuál es la respuesta o forma de actuar adecuada, no existen o no se conocen otras respuestas igualmente buenas o mejores, y todos están motivados y son capaces de dar dicha respuesta, las diferencias individuales se minimizan y predominan los efectos situacionales (Mischel, 1999). De aquí la necesidad de saber identificar esas “fuerzas” situacionales que, como se ha señalado anteriormente, actúan a diferentes niveles: en el plano *interpersonal*, por ejemplo, relacionarnos con personas que manifiestan una fuerte alteración emocional, enfrentarnos a conflictos personales o realizar tareas que requieren coordinarnos con compañeros; en el plano *grupal*, por ejemplo, la necesidad de asumir planteamientos establecidos por nuestro colegio profesional, pertenecer a un equipo de trabajo con

fuertes lazos y dinámica de trabajo consolidada o ser tratados en virtud de nuestra pertenencia a determinadas categorías sociales (discriminación por edad, sexo, etc.); en el plano *organizacional*, por ejemplo, ocupar un puesto altamente formalizado, la posibilidad de participar en decisiones estratégicas o desempeñar un rol ambiguo; en el plano *ambiental*, por ejemplo, desenvolvemos en un contexto cultural diferente al nuestro, trabajar en un momento de fuerte crisis económica con riesgo de perder el trabajo o la necesidad de cumplir determinados requisitos legales. Obviamente, esto supone introducir un mayor nivel de complejidad, sobre todo porque minimiza el papel de la estandarización de programas, perfiles o técnicas; sin embargo, la realidad es compleja y es dentro de esta complejidad (y con ella) donde debemos trabajar (Pereda y Berrocal, 2001).

4.3 Sobre cómo se evalúan las competencias

En tanto que comportamientos observables, las competencias pueden y deben ser evaluadas directamente por medio de técnicas de *observación conductual*; así, se obtendrá información sobre *qué se hace y cómo*. Eso sí, la *observación conductual* requiere delimitar claramente una serie de pasos y decisiones para su adecuada ejecución, aspectos que quedan recogidos de manera resumida en la Tabla 9. Aunque costosa, no deja de ser el recurso más directo y rico para evaluar conductas, siempre y cuando se cumplan los requisitos que garanticen su fiabilidad y validez (Fernández-Ballesteros, 2004).

Tabla 9: Pasos y decisiones a adoptar para llevar a cabo la *observación conductual* (elaborada a partir de Fernández-Ballesteros, 2004).

<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir las <i>unidades de observación</i>: conductas, interacciones, productos de conducta... 2. Determinar qué <i>unidades de medida</i> se van a utilizar: ocurrencia, frecuencia, orden, duración, dimensiones cualitativas. 3. Elegir las <i>técnicas de recogida de información</i> de las observaciones: registros narrativos, escalas de apreciación, protocolos observacionales, sistemas de categorías, registros de productos de conductas, procedimientos automáticos de registro. 4. Seleccionar a <i>quién</i> se va a observar: una persona, dos o más, un grupo; en qué grado esas personas son representativas de lo que se pretende observar... 5. Concretar <i>dónde</i> se va a llevar a cabo la observación: situaciones reales o artificiales. 6. Fijar durante cuánto <i>tiempo</i> se va a llevar a cabo la observación: tiempo total, número de sesiones, intervalos de las sesiones, duración de los intervalos de observación y registro... 7. Establecer <i>quién va a observar</i>: una o varias personas, expertas o no, cercanas a las personas observadas o no, qué grado de entrenamiento necesitan, cómo se va a llevar a cabo su entrenamiento... 8. Especificar cómo va a apreciarse la <i>calidad</i> de las observaciones: generalizabilidad entre puntuadores, entre situaciones y en el tiempo; con qué otros resultados se van a comparar los procedentes de la observación.

Para que dichos requisitos se cumplan, ha de darse una definición de las conductas que cumpla las siguientes condiciones (De la Puente, Labrador y García Vera, 1993; Rojo, 2008):

- *Que posea validez convergente*: la definición que hagamos de la conducta ha de coincidir con la que haga la persona implicada en su ejecución y la que proporcionen diferentes expertos.
- *Que sea objetiva*: referida sólo a características observables (por ejemplo, "propone soluciones alternativas"), no a intenciones, actitudes, cogniciones o estados internos (por ejemplo, "pretende demorar la decisión").
- *Que sea clara*: sin ambigüedades y fácilmente comprensible; descriptiva y centrada en respuestas manifiestas (por ejemplo, "grita cuando le contradicen"), no en rasgos, atributos o conceptos genéricos difíciles de verificar (por ejemplo, "está nervioso"). Esto produce mayor precisión a la hora de evaluar y mayor grado de acuerdo entre distintos observadores.
- *Que sea completa*: los límites de la conducta han de quedar perfectamente establecidos para que cualquier observador pueda diferenciarla de otras conductas próximas. Para ello, debe incluir diferentes componentes: un nombre descriptivo (por ejemplo, *liderazgo de equipos*), una definición general (por ejemplo, *guiar a un equipo de trabajo en la realización de sus actividades con el fin de alcanzar niveles óptimos*

de rendimiento, productividad y satisfacción), una elaboración que describa las partes fundamentales de la conducta (por ejemplo, *asignar tareas a cada miembro del equipo, coordinar las acciones de los miembros del equipo, proporcionar retroalimentación, etc.*), ejemplos típicos de esa conducta (por ejemplo, *"sugiere a Luis que se encargue de contactar con el proveedor"*, *"acuerda con Mónica y María una forma común de elaborar sus informes"*, *"comunica a Ramón los aspectos de su trabajo susceptibles de mejora"*, etc.) y otros ejemplos discutibles (por ejemplo, *"los miembros del equipo deciden cómo repartirse las responsabilidades"*, etc.)

Es preciso considerar, igualmente, dos aspectos más en la definición de la conducta:

- *El nivel de generalidad*: este puede variar desde lo más amplio, esto es, el nivel *molar* (por ejemplo, *"colaborar"*) hasta lo más concreto, el nivel *molecular* (por ejemplo, *"mirar"*, *"sonreír"*, etc.), pasando por un nivel *intermedio* (por ejemplo, *"proporcionar información a otros compañeros"*, *"mostrar reconocimiento por las ideas de los demás"*, etc.)
- *El tipo de definición*: puede tratarse de una definición *topográfica*, en la que se hace referencia al modo en que se ejecuta una conducta, a sus características físicas o los movimientos que implica (por ejemplo, *mira a su interlocutor mientras le habla*); como alternativa, puede tratarse de una definición *funcional*, es decir, aquella que se basa en los efectos de la

conducta sobre el ambiente (por ejemplo, *capta la atención de la audiencia*).

-Teniendo en cuenta, no obstante, la influencia que las variables personales mencionadas en apartados anteriores tienen sobre el nivel de competencia mostrado ante una situación determinada, cabe llevar a cabo una evaluación de las mismas bien para detectar el potencial de la persona, bien para descubrir las claves de un comportamiento incompetente. Tienen cabida, así, otras técnicas de evaluación adecuadas a cada una de dichas variables: autoinformes (cuestionarios, escalas, inventarios, autorregistros...), entrevistas, pruebas psicométricas e incluso registros psicofisiológicos que, aunque no son las más adecuadas para

la evaluación de conductas, sí permiten obtener información de los componentes cognitivos (conocimientos, habilidades cognitivas, creencias, actitudes, motivaciones, etc.) y emocionales implicados en su ejecución. Su adecuado empleo y combinación redundarán en una evaluación más completa y eficaz de las personas. Los denominados *centros de evaluación (assessment centres)* suelen ser el contexto idóneo para ello; su costosa aplicación se ve compensada por su elevada validez, así como por su versatilidad en cuanto al diferente tipo de personal que puede ser evaluado, por su alto grado de aceptación y por su bajo nivel de conflicto legal (véase, por ejemplo, Arnold *et al.*, 2005; Cook, 2004).

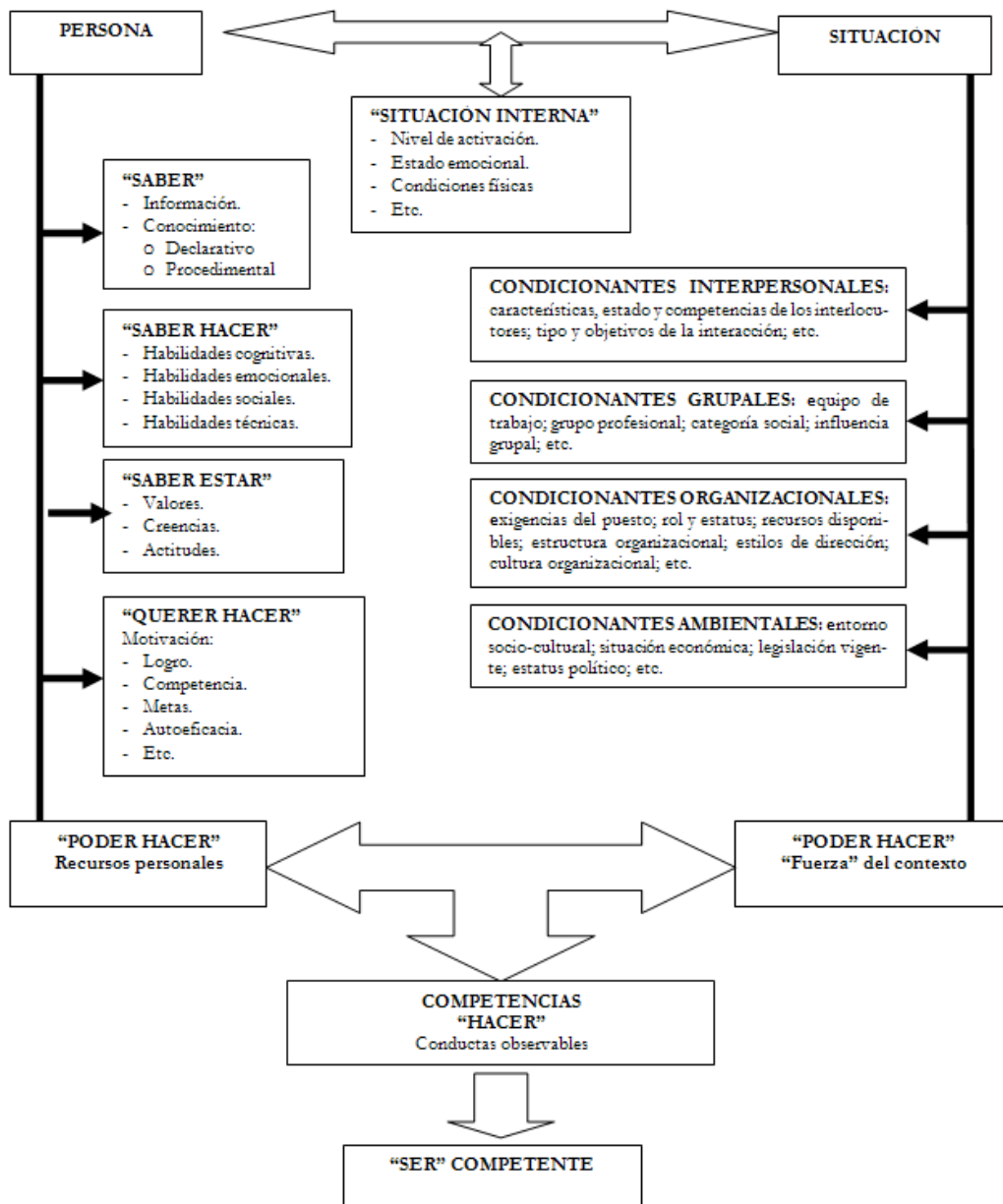


Figura 4: Componentes implicados en la ejecución de las competencias (elaboración propia).

4.4. Sobre cómo se desarrollan las competencias

La adquisición y/o perfeccionamiento de las competencias, fomentar su empleo o inhibirlo, requiere la elección de estrategias y técnicas adecuadas no sólo para el desarrollo de conductas, sino también del de los componentes que sea necesario abordar para que aquellas se ejecuten adecuadamente (García-Sáiz, 2003). Como se ha señalado con anterioridad, más allá del énfasis en la definición de estrategias y “escenarios de aprendizaje”, no es frecuente encontrar referencia a técnicas concretas y contrastadas (sus características, objetivos, forma de aplicación, eficacia) para que ese desarrollo se produzca. Sorprende, en este sentido, la casi nula mención de las múltiples técnicas de *modificación de conducta* disponibles a tal fin, sobre todo cuando están demostrando su eficacia en diferentes ámbitos de aplicación como el de la salud, laboral, educativo, político, deportivo, social, forense, comunitario, etc., en intervenciones tanto individuales como grupales o colectivas y entre cuyos antecedentes teóricos se encuentra la Teoría Social Cognitiva (Labrador, 2008a).

Estas técnicas no sólo permiten mejorar el perfil de competencias y el rendimiento de personas y grupos en cualquier organización, sino también su productividad; igualmente, favorecen la reducción de retrasos, del absentismo laboral o de las sustracciones por parte de los empleados; también facilitan una mayor seguridad en el trabajo o unas mejores relaciones entre empresarios/directivos y empleados/subordinados; etc. (Larroy, 2008; véase también López-Mena, 2008). Configuran todo un arsenal de recursos dirigidos a optimizar las competencias y sus componentes en sesiones estructuradas de formación y/o durante la realización del trabajo; entre otras (para una descripción detallada de las mismas véase, por ejemplo, Labrador, 2008b):

- *Técnicas operantes y sistemas de organización de contingencias* para fomentar o inhibir conductas (programas de reforzamiento, moldeado, encadenamiento, extinción, reforzamiento diferencial, costo de respuesta, contratos conductuales...). Sirven de base para los sistemas de recompensas, progra-

mas de beneficios, sanciones, etc., propios de cada organización.

- *Técnicas de modelado* (participante, encubierto, automodelado...) que favorecen el aprendizaje, la desinhibición o inhibición de conductas, así como la adecuación de respuestas emocionales.
- *Técnicas de autocontrol, autoinstrucciones, solución de problemas, establecimiento de objetivos, planificación de actividades y administración del tiempo.* Conjunto de técnicas que dotan a las personas de una mayor capacidad de autorregulación de su propio comportamiento en relación con las contingencias situacionales que se les presentan: realización de tareas diversas, múltiples relaciones interpersonales, afrontamiento de problemas, mejora continua de sus propias competencias...
- *Técnicas de reestructuración cognitiva, técnicas de control de la activación y el estrés, biofeedback, entrenamientos en habilidades sociales y técnicas, etc.,* dirigidas a mejorar aspectos concretos de las personas a nivel cognitivo, emocional, social y técnico.

La aplicación de estas técnicas puede ejercer una influencia directa o indirecta sobre las competencias y sus diversos componentes, y puede verse complementada o enriquecida con el empleo de otros procedimientos como, por ejemplo, la *persuasión* (dirigida al cambio de *actitudes*) y, en todo caso, con conocimientos esenciales derivados de la Psicología Social (véase, por ejemplo, Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007): influencia de la cultura, procesos de cognición social, el papel de los estereotipos, procesos socioemocionales, relaciones interpersonales, procesos de influencia social, etc.

Pero el desarrollo de competencias no ha de limitarse a la mera aplicación de técnicas. Labrador (2008a) propone los que considera aspectos esenciales a considerar para lograrlo adecuadamente, los cuales tienen que ver con variables individuales, contextuales, estratégicas, teóricas y empíricas (véase la Tabla 10).

Tabla 10: Pautas generales para favorecer el desarrollo adecuado de competencias (elaborada a partir de Labrador, 2008a).

<ul style="list-style-type: none"> - Las <i>variables individuales</i> de las personas (véanse apartados 3 y 4.2) que condicionan, facilitando o dificultando, el cambio en las conductas. - La implicación de las personas en el proceso de cambio, su <i>participación activa</i>, de manera que se conviertan en las propias “modificadoras” de su comportamiento, que lleguen a ser capaces de <i>autorregularlo</i>. - La <i>contextualización</i> de los programas de desarrollo: analizar el medio en el que van a trabajar las personas (puesto, equipo, organización...), integrar sus características en los programas (pautas culturales, normas...), diseñar intervenciones dirigidas a modificar aspectos tanto de la persona como de su entorno, favorecer la generalización o transferencia de lo aprendido a situaciones “reales” y diferentes, aplicar los programas total o parcialmente en contextos “naturales”, fomentar la colaboración de personas relevantes. - El apoyo de los programas en una <i>evaluación</i> lo más completa, precisa y breve posible, con técnicas que permitan abordar todos los elementos relevantes, sin caer en redundancias, de un modo eficaz y competitivo. - La <i>individualización</i>, en lo posible, de los programas de desarrollo, frente a la implementación indiscriminada de programas estándar. - La <i>fundamentación teórica</i> que dé sentido a todo el proceso: qué variables son relevantes y por qué, en qué se basan las técnicas y a qué se debe su eficacia, etc. - La disposición a <i>evaluar empíricamente</i>, de forma continuada, los procedimientos y técnicas empleados para contrastar su eficacia, introducir mejoras o sustituirlos por otros en caso de resultar inútiles o incluso perjudiciales. - La necesidad de elaborar <i>protocolos</i> de aplicación de los programas (descripción detallada de los pasos a seguir) para favorecer lo anterior, si bien con el suficiente grado de flexibilidad para que puedan adaptarse a los casos concretos sin necesidad de tener que empezar de cero cada vez que se aplican. - La posibilidad de trabajar de manera <i>interdisciplinar</i>, con otros profesionales de áreas o disciplinas también implicadas.

En definitiva, el necesario rigor metodológico que debe exigirse a los sistemas basados en competencias (Klein, 1996) ha de convertirse en una inmejorable oportunidad de llevar a la práctica el tantas veces demandado encuentro entre el “mundo de lo teórico” y el “mundo de lo aplicado” o, como señala Peiró (1994), la integración entre *intervención e investigación* en un proceso que permita contribuir al desarrollo del conocimiento científico al tiempo que produce una intervención que lo tiene en cuenta.

5. Conclusiones

Varias décadas después, los interesantes planteamientos de McClelland han tenido sus luces y sus sombras. Al entusiasmo con que numerosas organizaciones han acogido, aplicado y difundido su enfoque hay que añadir la confusión, fragmentación y falta de rigor que ha caracterizado su desarrollo hasta nuestros días. De hecho, parecen haberse cumplido al pie de la letra la mayoría de los pasos y características de lo que Furnham (2008) denomina “moda pasajera”; a saber: alguien recoge y resume una idea o hallazgo interesante que aparece publicado en un artículo de una revista académica; a pesar de la modestia científica con que se presenta dicho hallazgo, se inicia un proceso de difusión reiterada en diferentes medios en el que cada participante adorna la idea, la simplifica, enfatiza los aspectos positivos y elude todo tipo de crítica, de manera que el hallazgo original acaba siendo casi irreconocible; en un momento de dicho proceso, del que el autor responsabiliza a consultores, formadores y similares, aparece un *gurú*, un “experto” empresarial que recoge la idea, la desarrolla, le pone un título pegadizo, la publica, la publicita y da origen a la moda (popularización de un *best seller*); desde ese momento, los directivos “compran” la idea y, en ocasiones, también el libro que, incluso en algunos casos, acaban por leer; a su vez, los consultores lo difunden e integran entre sus herramientas de trabajo para transmitir la impresión de que están a la última, empleando, eso sí, unos pocos conceptos fáciles de entender que pretenden aplicar a todo; nada de ello es viable, no obstante, sin la presencia de una legión de “creyentes” que muestran un compromiso total con el tema y aportan testimonios “fiables” de cómo sus empresas han obtenido grandes y rápidos beneficios gracias a la aplicación de tales conocimientos;

finalmente, debido a la saturación del mercado, a la necesidad de ofrecer constantemente algo nuevo, a las dudas sobre su utilidad y eficacia, al escepticismo académico, al cinismo periodístico y a las deserciones de numerosos consultores, el fenómeno acaba dando paso a “nuevos descubrimientos”.

Trabajos como los de Mischel, Bandura, Sternberg y Gardner, anteriormente esbozados, han partido de presupuestos similares a los de McClelland, si bien han seguido un camino distinto: aumento sistemático de la evidencia empírica, integración de conocimientos de otros enfoques y perfeccionamiento del entramado teórico. Todos ellos desafiaron, en su momento, el orden establecido, lo que les supuso en algunos casos un alto coste profesional y personal (Sternberg, 2003b), mucho más allá del sereno debate (exclusivamente científico) que hubiera sido deseable. Aun así, la controversia no está ni mucho menos resuelta, quizá debido al exacerbado maniqueísmo que sigue caracterizándola.

Sin embargo, las *competencias* parecen haber llegado para quedarse. Cualquiera que sea su tratamiento, están plenamente integradas en el ideario de la gestión de recursos humanos. Su aplicación se está extendiendo, no sin polémica, a otros ámbitos como, por ejemplo, el de la formación universitaria y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior o la definición de perfiles profesionales (psicólogos, médicos, ingenieros, abogados, etc.). Por otra parte, nuevas disciplinas como, por ejemplo, la *neurociencia social* (Grande-García, 2009), ofrecen una interesante vía de trabajo que vendrá a complementar y enriquecer lo que sabemos hasta ahora. Sin olvidar las perspectivas que, desde otros niveles de análisis, permiten abordar el asunto como un todo interdisciplinar debido a los componentes económicos, legales, educativos, sociales, políticos, etc., que conlleva. Esto no hace sino redundar en la necesidad de mejorar sus bases conceptuales y empíricas. Existe potencial de conocimiento suficiente para ello y un entorno que lo requiere de manera apremiante. No en vano, sus implicaciones van más allá de lo meramente individual para convertirse en un asunto de gran trascendencia para grupos y colectivos, organizaciones y demás sistemas sociales, en la medida en que una fuerza de trabajo más competente y todo un sistema que favorezca el logro de dicha competencia suponen un activo de incalculable valor para cualquier sociedad.

6. Referencias

- Agut, S. (2004). La función de creación y extinción del personal: variables psicológicas relacionadas (II). En J. M. de Haro y S. Agut (Eds.), *Fundamentos de psicología para profesionales de los recursos humanos*. Madrid: Crivitas.
- Alcover, C. M., Martínez Iñigo, D., Rodríguez Mazo, F. y Domínguez Bilbao, R. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alles, M. A. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. A. (2004). *Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Anderson, N., Herriot, P. y Hodgkinson, G. P. (2001). The practitioner-researcher divide in Industrial, Work, and Organizational (IWO) psychology: Where are we now, and where do we go from here? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 391-411.
- Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C. y Burnes, B. (2005). *Work psychology: Understanding human behaviour in the workplace*. Harlow: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. (Orig. 1986).
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13, (2), 275-302.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Social cognitive theory. En S. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*. Beverly Hills: Sage.
- Baron, R. A y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall. (Orig. 1997).
- Barret, G. V. (1994). Empirical data say it all. *American Psychologist*, 49, 69-71.
- Barrett, G. V. y Depinet, R. L. (1991). A reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 46, 1012-1024.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bernard, A. (1996). Gestión de la motivación para la mejora del desempeño: programa de desarrollo directivo. En M. M. Dalziel, J. C. Cubeiro y G. Fernández (coords.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC.
- Blas, F. A. (1999). ¿De quién se predicán las competencias profesionales?: Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15, (3), 407-418.
- Blas, F. A. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- Borgatta, E. F. (1974). On McClelland's "Testing for competence...". *American Psychologist*, 29 (1), 58.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. Nueva York: Wiley.
- Boyatzis, R. E. (1994). Rendering unto competence the things that are competent. *American Psychologist*, 49, 64-66.
- Boyle, G. J., Matthews, G. y Saklofske, D. H. (2008). Personality theories and models: an overview. En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (eds.), *The Sage Handbook of Personality Theory and Assessment. Vol. 1*. Londres: Sage.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (coords.), *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Catano, V. M. (1998). *Competencies: A review of the literature and bibliography*. <http://www.cchra-ccarh.ca/en/phaseIreport/appendix.asp> (27 de febrero de 2003).
- Cervone, D. (1999). Bottom-up explanation in personality psychology. The case of cross-situational coherence. En D. Cervone y Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality. Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization*. Nueva York: Guilford.
- Cervone, D. (2008). Explanatory models of personality: social-cognitive theories and the knowledge-and-appraisal model of personality architecture. En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (eds.), *The Sage Handbook of Personality Theory and Assessment. Vol. 1*. Londres: Sage.
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3, (2), 110-126.
- Cook, M. (2004). *Personnel selection: Adding value through people*. Chichester: Wiley.
- Costa, M. y López, E. (2006). *Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir. Más allá del counseling*. Madrid: Pirámide.
- Cowan, J. J. (1994). Barrett and Depinet versus McClelland. *American Psychologist*, 49, 64.
- Dalziel, M. M., Cubeiro, J. C. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- De Diego, R., Boada, J. y De Diego, J. A. (2000). El marco de las competencias en la gestión integrada de los recursos humanos. En E. Agulló, C. Remeseiro y J. A. Fernández (Eds.), *Psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- De la Puente, M. L., Labrador, F. J. y García Vera, M. P. (1993). La observación conductual. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Dirube, J. L. (2004). *Un modelo de gestión por competencias. Lecciones aprendidas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Dweck, C. S. y Molden, D. C. (2005). Self-theories: their impact on competence motivation and acquisition. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (comp.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford Press.
- Fernández, J. (2005). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*. Madrid: Pearson.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Furnham, A. (2008). *Personality and intelligence at work*. Londres: Routledge.
- Gan, F., Berbel, G., Cervantes, J. y Peregrina, D. (2001). *301 habilidades/competencias para directivos, jefes y profesionales*. Barcelona: Apóstrofe.
- García, J. M. (1998). Diez preguntas sobre selección por competencias. *Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal*, 6, 26-31.
- García-Sáiz, M. (2000). Factores clave en el desarrollo de competencias. En E. Agulló, C. Remeseiro y A. Fernández (Eds.), *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García-Sáiz, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), 27-32.
- García-Sáiz, M. (2004). No son competencias todo lo que reluce. En C. M. Alcover, D. Martínez Iñigo, F. Rodríguez Mazo y R. Domínguez Bilbao, *Introducción a la Psicología del Trabajo* (383-385). Madrid: McGraw-Hill.
- Gavino, A. (2008). Establecimiento de objetivos, planificación de actividades y administración de tiempo. En F. J. Labrador (coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Gimeno, J. (2008a). Introducción. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008b). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica. (Orig. 1993).
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1993).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1999).
- Gardner, H. (2004). La decadencia de los tests de inteligencia. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Coords.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide. (Orig. 1986).
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós (Orig. 1995).
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós (Orig. 2006).
- Gould, S. J. (1997). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Grijalbo (Orig. 1996).
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25, 1, 1-20.
- Hager, P. y Beckett, D. (2002). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia. En A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Méjico: Limusa.
- Hooghiemstra, T. (1996). Gestión integrada de recursos humanos. En M. M. Dalziel, J. C. Cubeiro y G. Fernández (coords.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Johnson, R. C. (1974). McClelland on the Terman data. *American Psychologist*, 29 (1), 56-58.
- Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, (1), 54-78.
- Klein, A. L. (1996). Validity and reliability for competency-based systems: Reducing litigation risks. *Compensation and Benefits Review*, 28, (4), 31-37.
- Labrador, F. J. (2008a). Introducción a las técnicas de modificación de conducta. En F. J. Labrador (coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Labrador, F. J. (2008b). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Larroy, C. (2008). Técnicas operantes I: desarrollo de conductas. En F. J. Labrador (coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Latham, G. P. y Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.
- Llavona, L. (2008). Entrevista. En F. J. Labrador (coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.

- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 (Orig. 1996).
- López-Mena, L. (2008). *Intervención psicológica en la empresa*. Madrid: Pirámide.
- McCaulley, C. D. y Lombardo, M. M. (1990). BENCHMARKS: An instrument for diagnosing managerial strengths and weaknesses. En K. E. Clark y M. B. Clark (eds.), *Measures of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D. C. (1974). "Testing for competence rather than for 'intelligence'": Reply. *American Psychologist*, 29 (1), 59.
- McClelland, D. C. (1993). Intelligence is not the best predictor of job performance. *Current directions in Psychological Science*, 2, (1), 5-6.
- McClelland, D. C. (1994). The knowledge-testing-educational complex strikes back. *American Psychologist*, 49, 66-69.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. Jr. (2008). The Five-Factor Theory of personality. En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin, (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd edn). Nueva York: Guilford.
- McGrath, R. E. (2005). Conceptual complexity and construct validity. *Journal of Personality Assessment*, 85, 2, 112-124.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Nueva York: McGraw-Hill.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. Cambridge, MA: M. I. T. Press.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological review*, 80, (4), 252-283.
- Mischel, W. (1999). *Introduction to personality*. Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, (2), 246-268.
- Mischel, W., Shoda, Y. y Smith, R. E. (2004). *Introduction to personality. Toward an integration*. Nueva York: Wiley.
- Morales, J. F.; Moya, M. C. ; Gaviria, E. y Cuadrado, I. (coords.) (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Muchinsky, P. M. (2001). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Paraninfo. (Orig. 2000).
- Olabarrieta, J. C. (1998). ¿Vino viejo en nuevo envase? *Training & Development Digest*, 10, 92-95.
- Páez, D.; Morales, J. F. y Fernández, I. (2007). Las creencias básicas sobre el mundo social y el yo. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (coords.), *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Peiró, J. M. (1994). Intervención psicosocial en psicología del trabajo y de las organizaciones. En J. M. Peiró y J. Ramos (Eds.), *Intervención psicosocial en las organizaciones*. Barcelona: PPU.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pervin, L. A. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill. (Orig. 1996).
- Prieto, J. M. (1997). Prólogo. En C. Levy-Leboyer, *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000. (Orig. 1996).
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24, 86, 1-12.
- Rojo, N. (2008). Observación y autoobservación. En F. J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21, 2, 244-258.
- Sagi-Vela, L. (2004). *Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. Madrid: ESIC.
- Salgado, J. F. y Moscoso, S. (2001). *Entrevista conductual estructurada de selección de personal*. Madrid: Pirámide.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of value. En M. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En M. Ros y V. G. Gouveia (coords.), *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Soto, A. (2002). La gestión por competencias: Una revisión crítica. *Capital Humano*, 159, 30-42.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Spitzberg, B. H. y Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Sternberg, R. J. (2002). Beyond *g*: The Theory of Successful Intelligence. En R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2003a). It all started with those darn IG tests: Half a career spent defying the crowd. En R. J. Sternberg (Ed.), *Psychologists defying the crowd. Stories of those who battled the establishment and won*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (2003b). *Psychologists defying the crowd. Stories of those who battled the establishment and won*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, Competence, and Expertise. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tyson, R. (1974). Was this article necessary? *American Psychologist*, 29 (1), 55-56.
- Zaccagnini, J. L. *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

(Artículo recibido: 13-1-2010; revisión: 26-11-2010; aceptado: 28-11-2010)