

## **REVISIÓN DEL CONCEPTO COMPETENCIA PARA EL DESEMPEÑO DE TAREAS, A LA LUZ DE ALGUNAS TEORÍAS SOBRE LOS ESTILOS PSICOLÓGICOS**

*Carmelo Basoredo Ledo*

Doctor en Psicología de la Educación.

Responsable del Área de Formación del Servicio de RR.HH.

Dirección de Función Pública del Gobierno Vasco.

[Basoredo.ledo@ej-gv.es](mailto:Basoredo.ledo@ej-gv.es)

### **Resumen**

*Después de varias décadas enfrascados en la formulación y revisión de modelos de competencia para la realización de tareas, ya sea en contextos laborales, profesionales o de aprendizaje, aún son demasiadas y muy diversas las orientaciones y definiciones dadas a este concepto. Esta excesiva variedad pretende justificarse en base a la existencia de situaciones o ámbitos de aplicación muy diferentes. Pero, es igualmente razonable suponer que existen carencias en la delimitación del constructo, lo que explicaría tanta disparidad de perspectivas.*

*Así pues, el objetivo de este estudio es argumentar una definición sencilla y una estructura lo más generalizable que sea posible, poniendo el acento más que en su propia conceptualización, en los contenidos y criterios concretos que le dotan de operatividad.*

*La competencia es un estilo de trabajo eficaz, conforme a los contenidos y criterios de una norma. Por tanto, son las teorías sobre el estilo psicológico, los estilos cognitivos, de aprendizaje o interactivos, el desempeño laboral y la experticia, entre otras, las fuentes de argumentación más idóneas para entender un fenómeno tan complejo como éste.*

*Palabras clave: Consistencia conductual, experticia, desempeño laboral, norma de competencia, unidad de competencia, repertorio de competencia, niveles de competencia.*

## **1.- Introducción**

Las definiciones de los conceptos *desempeño de tareas* y *competencia* han sido objeto de múltiples estudios e investigaciones, así como de frecuentes controversias a lo largo de los últimos 40 años.

En el caso del desempeño de tareas, a pesar de que subsistan algunas divergencias, cada vez es más notable el consenso en torno cuáles son los principales elementos que lo definen: como conjunto de conductas individuales, que son relevantes para el rendimiento o el éxito de una entidad (Campbell, McCloy, Oppler y Sager, 1993) y que están bajo el control del sujeto que las ejecuta (Viswesvaran, 2001). Los aspectos que aún exigen una mayor reflexión guardan relación con saber en qué consiste la relevancia de tales conductas y cuáles es el tipo de control que su ejecutor ejerce sobre las mismas.

Sin embargo, los puntos de vista sobre cómo entender y explicar el fenómeno de la competencia todavía son demasiados y excesivamente dependientes del ámbito en el que se utilizan. Además, por una parte, se sigue cuestionando la propia naturaleza y necesidad del mismo (Morgeson, Delaney, Mayfield, Ferrara y Campion, 2004), mientras que, por otra, aún son escasas las investigaciones que han intentado confirmar su validez de constructo (Sánchez y Levine, 2001; Maurer, Wrenn, Pierce, Tross y Collins, 2003).

En el contexto del presente ensayo, *competencia* y *desempeño competente* se entienden como términos sinónimos. La competencia se puede explicar como un estilo de trabajo que da buenos resultados, de conformidad con los criterios y contenidos detallados en una norma (Basoredo, 2011). Este planteamiento exige evitar la confusión entre los elementos que pertenecen a la naturaleza del concepto, de aquellos constitutivos de la norma de competencia, error éste que se aprecia en varios de los modelos de competencia de uso habitual. Con esta finalidad, toda norma de competencia deberá distinguir los determinantes directos o indirectos del desempeño (Campbell et al., 1993; Campbell, Gasser y Oswald, 1996), de los criterios que especifican el grado de bondad o exigencias de la tarea (Viswesvaran, 2001).

Por tanto, y dado que se considera la competencia como un estilo de trabajo, el objeto del presente estudio es profundizar en la explicación conceptual de este fenómeno, a la luz de las teorías más importantes que tratan el *estilo* como categoría de análisis en el ámbito de la Psicología. En palabras de Sánchez-López (1997) esta categoría complementa al resto de categorías, rasgo, tipo y factor, aportando una perspectiva más dinámica e integradora de las diferencias individuales.

Serán las tesis principales sobre el estilo psicológico (Royce y Powell, 1981; Sánchez-López, 1997), los estilos de trabajo (Watson, 1958; Borman, Kubisiak y Schneider, 1999; Leonardi, Jackson, Waite y Diwan, 2005), los estilos cognitivos o de aprendizaje (Sternberg y Grigorenko, 1997; Kozhevnikov, 2007; Kolb, 1976 y 1984), y los estilos interactivos (Ribes, 1990, 2005 y 2009), las principales fuentes de argumentación para la reinterpretación que se propone, con el fin de contribuir a la definición y delimitación unívoca del concepto de desempeño competente o competencia, independientemente de su ámbito de aplicación.

## **2.- El ciclo de autorregulación del desempeño de tareas**

El primer paso para dar legitimidad a los argumentos que permitan interpretar la competencia como estilo de trabajo eficaz es ofrecer una descripción teórica razonable y no arbitraria de lo que supone la ejecución de una tarea, ya sea ésta la representación de una responsabilidad asumida o función, cualquier operación del desempeño de un rol o el enunciado de un objetivo a conseguir.

A título explicativo, se adoptará el circuito de autorregulación del desempeño y sus módulos correspondientes (Basoredo, 2008): a) El planteamiento de las metas, b) la focalización o enfoque, c) la planificación de las operaciones, d) la decisión sobre estas operaciones, e) la ejecución del plan decidido y f) la retroalimentación recibida (*fig.1*).

El autor, para elaborar su propuesta, toma de punto de partida la teoría de la acción de W. Hacker (1978) y la combina con la teoría de la conducta en las organizaciones de Naylor, Pritchard e Ilgen (1980), junto con el modelo de funcionamiento de las actitudes de Kamradt (2000). En resumen, cada vez que se nos plantea la necesidad de realizar una tarea de cierta complejidad —sobre todo si es nueva—, lo primero es comprender el significado de la demanda, para lo cual es

muy probable que debamos redefinirla, pensando en la secuencia de las acciones, centrar la atención en ella y representarla mentalmente de alguna forma, trazar un plan de ejecución, tomar las decisiones correspondientes a las operaciones y movimientos que implica, ejecutar éstas y analizar, posteriormente, la retroalimentación derivada de la propia reflexión sobre el resultado o de la evaluación recibida de un tercero.

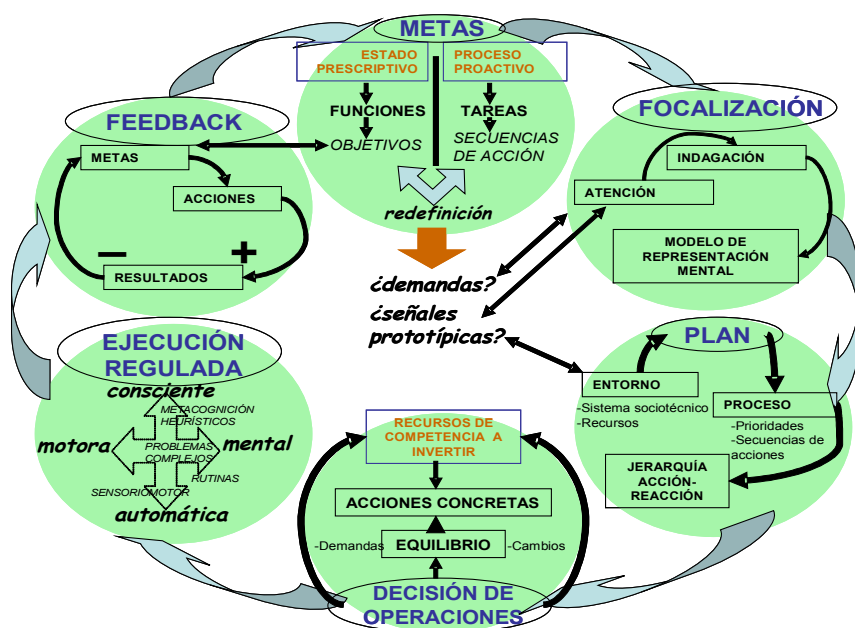


Figura 1: El circuito de autorregulación del desempeño (Basoredo, 2008)

Naturalmente, en cada uno de los módulos se incluyen algunos otros mecanismos de mayor complejidad, que pueden aumentar el grado de dificultad de la tarea, y, de manera análoga, la automatización de la misma, producto de un elevado nivel de destreza, sintetiza hasta tal punto la acción que muchos de los mecanismos aludidos, e incluso, alguno de los módulos, se mantienen en un nivel implícito.

En definitiva, a lo largo de este ensayo se comprobará cómo esta forma de explicar los mecanismos que supone la realización de una tarea, o cualquier otra, aunque sea mucho más simple que ésta, justifica la fundamentación de la dinámica del desempeño competente mediante los elementos principales de algunas de las teorías sobre los estilos psicológicos, dada su capacidad de integrar el resto de las categorías de análisis psicológico, rasgos, tipos y factores.

### **3.- El estilo psicológico**

El estilo psicológico es un sistema jerárquico multidimensional, capaz de integrar, coordinar y seleccionar los modos particulares de procesamiento de información proveniente de los subsistemas cognitivo y afectivo de las personas (Royce y Powell, 1981). En el mismo nivel de su teoría multifactorial sistemática estos autores sitúan, al lado del sistema de estilos pero con diferente misión, el sistema de valores, y si bien los dos subsistemas aludidos mantienen vínculos con ambos, Royce y Powell afirman que, no obstante, los estilos se alinean primordialmente con el subsistema cognitivo y los valores con el sistema afectivo.

Sánchez-López (1997) hizo una relectura de esta teoría, en la que su propuesta fue considerar el estilo psicológico como categoría de análisis y clasificación de la diversidad humana. Esta autora, además de admitir el carácter supraordinal del estilo psicológico, subraya el hecho de que el estilo es la base del enfoque del cambio para dirigir la atención. Frente a las categorías de rasgo, tipo o factor, cuales representaciones estáticas de la personalidad, el estilo aporta una representación dinámica, que permite reconocer patrones consistentes en las distintas manifestaciones de la idiosincrasia individual.

En resumen (Sánchez-López, 1997), el estilo aporta unidad y coherencia al cambio, es el agente integrador de las variables cognitivas y conativas de las personas, enfoca la atención, y organiza y dirige la conducta. Por último, su versatilidad es tal que su uso es posible en un amplio espectro: los estilos cognitivos, los estilos de aprendizaje, los estilos de desarrollo, los estilos de vida, los estilos de enfermar y los estilos de consumo; así mismo en el ámbito de los estilos de trabajo, aunque se mantengan a este respecto algunas concepciones diferentes, como podrá observarse en la siguiente sección.

### **4.- Notas distintivas de los estilos de trabajo**

Watson (1958) en su análisis sobre la interacción de las personas en los ámbitos, del trabajo, familiar y social, describe el estilo de trabajo como la presentación de una parte de uno mismo en un contexto laboral, donde cada individuo demuestra su competencia por medio de la ejecución sucesiva de tareas. Esta es una de las dos concepciones más importantes sobre los estilos de trabajo, situándolos en el nivel de interacción persona-ambiente (Colom, 1995), al que alude la Teoría del

Acoplamiento Estructural de Maturana y Varela (1990). A fin de cuentas, este nivel es el correspondiente a la conducta, de modo, que cualquier teoría acerca de los estilos de trabajo no es más que una teoría sobre el comportamiento de las personas en un contexto específico, como es el laboral.

Más en concreto, el estilo de trabajo se refiere al modo utilizado por los miembros de un colectivo para orientar su actividad hacia las tareas o hacia las personas (Leonardo, Jackson, Waite y Diwan, 2005). Cada estilo de trabajo es una manifestación de la cultura de una organización. Esto es, son los estilos de trabajo los que configuran la cultura organizacional, la cual emerge a partir de ellos y se desarrolla en el seno de una relación dialéctica entre ambos (Leonardo, Jackson, Waite y Diwan, 2005).

Barley (1996), igualmente partidario de esta perspectiva interaccionista, comenta que los estilos de trabajo sirven a las personas para minimizar la incertidumbre y controlar los errores más comunes en la ejecución de las tareas. Además, también constituyen patrones que favorecen la transmisión de la experiencia entre los trabajadores más y menos expertos, así como códigos de conducta en las distintas situaciones que se plantean en la vida laboral (Barley, 1996).

Una visión bastante distante de ésta, por el modo en que conceptualiza los estilos de trabajo es la del sistema O\*NET, de información ocupacional, pues los sitúa en el nivel de los rasgos (Colom, 1995), definiéndolos como conjuntos de características de la personalidad que describen requisitos o recursos necesarios para la ejecución de las tareas (Borman, Kubisiak y Schneider, 1999).

Sin embargo, a esta concepción de los estilos de trabajo se le pueden hacer algunas objeciones: a) por una parte, ubicados en el nivel de los rasgos éstos actúan como determinantes de las propias conductas, pero si luego los estilos de trabajo se ejemplifican mediante comportamientos tipo, entonces no cabe definirlos en forma de atributos de la personalidad, que resultan de la evaluación de pruebas factoriales; b) por otro lado, definidos como conjunto de rasgos de personalidad parece que dejan al margen elementos del sistema cognitivo, en cuyo caso no se ajustan al carácter integrador de ambos sistemas, el cognitivo y el conativo, siendo ésta la principal característica de los estilos.

Por tanto, un estilo de trabajo es una forma de interacción de las personas en el desempeño de las tareas que le han sido atribuidas en una situación de trabajo.

## **5.- Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje**

Dada la diversidad de orientaciones y la inmensa cantidad de estudios acerca de los estilos cognitivos (Buela, De los Santos y Carretero, 2001), que casi ininterrumpidamente vienen sucediéndose desde antes de 1950 hasta la actualidad, todos los estilos cognitivos pueden entenderse como heurísticos de distinto tipo que las personas utilizamos para procesar la información del contexto. Estos heurísticos son identificables en cada uno de los niveles del procesamiento de la información, que comienza en el nivel perceptual y finaliza en el nivel metacognitivo, y su función es la regulación de todo este proceso, desde la codificación automática de los datos hasta la asignación consciente de los recursos cognitivos (Kozhevnikov, 2007).

Esto es, los estilos cognitivos son modos peculiares y duraderos de realizar actividades mentales, o macro-estrategias de funcionamiento que permiten identificar a las personas por la forma en que percibimos el mundo, procesamos la información, resolvemos los problemas, aprendemos y actuamos (De la Torre, Díaz, Oliver y Villaseñor, 1993). Sternberg y Grigorenko (1997) afirman que existía en Psicología la necesidad de tender puentes entre los aspectos cognitivos y de personalidad y que este es el papel de los estilos cognitivos.

La relación entre los estilos cognitivos y los estilos de trabajo también es fácil de explicar, en el marco de las teorías del desempeño aludidas en una sección anterior, dada la analogía entre los contenidos de éstas y cualquier representación del procesamiento de la información. Además de las teorías del desempeño, asimismo es justificable esta relación entre los estilos cognitivos y los estilos de trabajo desde las perspectivas del análisis cognitivo de las tareas (Militello y Hutton, 1998; Scharaagen, Chipman y Shalin, 2000) o desde determinados modelos de análisis de la complejidad de las tareas (Campbell, 1988; Byström y Järvelin, 1995). Todo lo cual obliga a superar el estrecho marco de interpretación del fenómeno de la competencia, únicamente en base a la categoría del rasgo.

La comprensión de los fenómenos de la competencia, como expresión del desempeño eficaz, puede, igualmente, abordarse desde los estilos de aprendizaje. Sánchez-López (1997) afirma que la diferencia entre los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje no parece que sea muy clara, salvo el carácter más restringido de los segundos. En ocasiones se consideran términos sinónimos. Sin embargo, Riding y Cheema (1991) insisten en que ambos conceptos no se pueden utilizar indistintamente, dado que los estilos de aprendizaje están más centrados en

los aspectos prácticos del proceso activo de adquisición de conocimientos y entrenamiento de habilidades o destrezas. Sternberg y Grigorenko (1997) tampoco admiten la identificación entre estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, aunque están convencidos que se podrá en el futuro validar algún modelo explicativo de la relación entre la cognición, la personalidad y el rendimiento académico. Esta es la vía conceptual que hace posible una interpretación idónea del desempeño y la competencia.

A pesar de que en esta década se empieza a cuestionar la validez de los estilos de aprendizaje (Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. y Ecclestone, K., 2004; Pashler, M., Mc Daniel, M., Rohrer, D. y Bjork, R., 2008), lo cierto es que el modelo de Kolb (1976 y 1984), entre otros, puede ser de gran utilidad aún para explicar los procesos del desempeño de tareas, al menos, las de mediana o alta complejidad, en las cuales hay mucha menor presencia de procesos automatizados.

Kolb resume su teoría del aprendizaje experiencial en cuatro etapas. Para este autor, el aprendizaje se inicia con la vivencia de experiencias concretas (EC), que da paso a otra etapa de observación y reflexión sobre la experiencia (OR), continúa con una nueva fase de conceptualización abstracta (CA) y se cierra el ciclo en la siguiente fase de experimentación activa (EA).

Conforme sea la característica predominante de cada persona, respecto a su modo habitual de aprender, los cuatro estilos del ciclo del aprendizaje experiencial son, acomodador (EA/EC), divergente (EC/OR), asimilador (OR/CA) y convergente (CA/EA) (Kolb, 1984), emparejados en dos dimensiones bipolares, la de captación de la información (EC-CA) y la de transformación de la misma (EA-OR). En todos estos estilos son reconocibles elementos cognitivos, metacognitivos y de personalidad, actuando de manera sistémica, en el ámbito al que ya se han hecho varias referencias anteriores, de la interacción individuo-ambiente.

En consecuencia, los modelos de estilos cognitivos y estilos de aprendizaje sirven para explicar el dinamismo del desempeño eficaz de tareas, al menos, con carácter complementario a la explicación estructural que aportan las teorías que se basan en las categorías de rasgo o factor.

Obviamente, esta visión complica considerablemente la explicación del fenómeno, pues obliga a plantearse múltiples dudas sobre qué tipo de interacciones se dan entre todos los elementos, cuál es la naturaleza de las variables, etc.



## **6.- Estilos interactivos**

Un enfoque más para explicar la dinámica del desempeño y la competencia, dentro del paradigma interconductual (Kantor, 1959), puede ser el de la teoría de los estilos interactivos, relacionada preferentemente, con la organización de la personalidad (Ribes, 1990, 2005 y 2009).

El estilo interactivo se emplea para estudiar las consistencias individuales del comportamiento a lo largo del tiempo (Ribes, 2009), en este caso, en situaciones de ejecución de tareas. Afirma Ribes que un estilo interactivo determinado implica ciertas tendencias a interactuar de modo análogo ante circunstancias incluso variables, aplicándose, más que a operaciones particulares, a un conjunto de posibles ocurrencias y acciones propias de una situación concreta. Se trata de formas de comenzar una interacción, a partir de otras anteriores, correspondientes a situaciones análogas, independientemente de los comportamientos, personas y objetos involucrados en aquellas.

La consistencia individual de la conducta se justifica por medio de evidencias que muestran perfiles similares de actuación en diferentes momentos de una misma situación social, a lo largo de un tiempo (Ribes, 2005). Este modo de proceder confiere a los estilos interactivos el atributo de categorías disposicionales (Ryle, 1949), utilizadas para describir posibilidades de realización de ciertas acciones en determinadas circunstancias, en vez de clasificar episodios específicos (Ribes, 2009). Por tanto, los estilos interactivos son habilidades disposicionales que reflejan un saber cómo se hacen las cosas, más que un saber de qué cosas se trata, si bien este segundo tipo de saber estará incluido en el primero (Damschen, 2011).

Dicho de otro modo, cualquier persona puede mostrar acciones interactivas similares en una misma situación, en momentos distintos, o, incluso, en entornos diferentes. Las diferencias en estos entornos, aunque procedan de tareas específicas distintas, sin embargo, han de tener una funcionalidad semejante (Ribes, Contreras, Martínez, Doval y Viladrich, 2005).

Con anterioridad, Ribes también había explicado el comportamiento inteligente mediante la teoría de los estilos interactivos (Ribes, 1994). Tal comportamiento es sinónimo, en cierto modo, de lo que debemos entender hoy por desempeño competente, a juzgar por los tres tipos de atributos que le condicionan: a) los objetos, materiales y eventos del espacio de interacción; b) las conductas de

interacción; c) los criterios de bondad o eficacia que permiten valorar el comportamiento interactivo, como comportamiento inteligente.

El análisis de los datos de la evaluación de estilos interactivos, más que basarse en una metodología correlacional, debiera sustentarse en técnicas de comparación de funciones, si bien igualmente ha de superar los estándares habituales de medida, consistencia, fiabilidad y validez, como cualquier otro instrumento psicométrico (Viladrich y Doval, 2010).

En definitiva, la teoría de los estilos interactivos satisface una vez más, desde otro enfoque, el criterio de necesidad, hecho explícito por Sternberg y Grigorenko (1997), al que se ha hecho alusión en una sección anterior, de integrar en un modelo válido elementos cognitivos, elementos de personalidad y elementos conductuales. El desempeño competente de tareas es una manifestación de dicho modelo. Las mayores dificultades para validarlo radican en la formulación de las normas de competencia que le corresponden y la elección de los instrumentos de medida adecuados.

## **7.- Necesidad de clarificar el dominio de *competencia***

Los diferentes intentos para conceptualizar y sistematizar el fenómeno de la competencia para la ejecución de tareas no parece que hayan dado todavía suficiente fruto, tal y como se reconocía en la sección introductoria del presente trabajo.

Por ello, la necesidad de clarificar y acotar el dominio de la *competencia* sigue siendo un reto a abordar en el futuro, aportando los suficientes datos de validez para este constructo. La tarea no es fácil, cuando persisten orientaciones tan variadas, incluso en el ámbito de una misma organización.

La finalidad de esta sección es argumentar esta necesidad mediante un ejemplo. En el caso que a continuación se explica se compararán determinados instrumentos correspondientes a dos modelos, uno sobre actividades de trabajo (DWA) (The national Centre for O\*Net development, 2003) y otro, el *Modelo de Competencias, Clearinghouse* (Career On Stop, 2012). Ambos modelos están avalados por el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos y son de gran utilidad para los

objetivos que se proponen, aunque requieran de un proceso mucho más preciso de normalización.

El DWA está pensado con objeto de proporcionar información sobre las distintas ocupaciones del mercado de trabajo, dentro del ámbito de la red O\*NET. Consta de 5 categorías de elementos, el dominio de las actividades del trabajo, el dominio del conocimiento, el dominio de las destrezas, el dominio del contexto del trabajo y el dominio de las aptitudes.

Por su parte, el *Modelo de Competencias, Clearinghouse*, se ha puesto al servicio de las funciones propias de la gestión y desarrollo de los recursos humanos. Las categorías incluidas en este modelo son: las competencias relacionadas con la efectividad personal, las competencias académicas, las competencias del puesto de trabajo, las competencias técnicas propias de cualquier industria y las competencias técnicas del sector. En la guía de usuario de este modelo se insiste en diferenciar la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades, necesarias para la ejecución de las tareas en un entorno de trabajo definido —*competency*—, del propio nivel del desempeño —*competence*—, discriminación ésta a la que ya habían aludido varios autores (Woodruffe, 1993; Kurtz y Bartram, 2002; Leigh et al., 2007) unos años antes. Si embargo, la tesis defendida en este artículo es que ambos aspectos no son en absoluto independientes (Cardy y Selvarajan, 2006) y que, diferenciados en forma de determinantes y criterios, son elementos complementarios dentro de cualquier estilo de trabajo e integrantes de la misma norma de competencia.

Aunque se quisiera argumentar la divergencia entre estos dos modelos sobre la base de su aplicación en entornos específicos, la enorme disparidad de conceptualización y contenido no está en absoluto justificada por razones de su especificidad, ya que no es lógico definir o clasificar términos idénticos o análogos por medio de enunciados o categorías tan diferentes, ni proponer varios términos para identificar los mismos fenómenos. Este problema, además, está bastante generalizado, con independencia de los modelos que se hubieran elegido como objeto de comparación.

Por ejemplo —sin necesidad de ser exhaustivos—: la integridad, la iniciativa y la confianza en uno de estos dos modelos se asocian a las competencias de efectividad personal, mientras que en el otro aparecen dentro de los dominios de conocimiento, al lado de la adaptabilidad, que en el otro modelo se considera una

competencia del puesto de trabajo, y el pensamiento analítico, dentro de los dominios de conocimiento en uno y como competencia académica en el otro. En uno de los modelos se hace una referencia genérica a las competencias interpersonales, dentro de las de efectividad interpersonal, mientras que en el otro aparecen más de media docena de descriptores, relacionados con ellas, en la categoría de las actividades de trabajo, comunicación interna, externa, creación y mantenimiento de relaciones interpersonales, ayuda a otros, o negociación.

No cabe justificar esta disparidad de criterios de diseño por razón de la variedad de las utilidades y la particularidad de cada uno de los entornos de aplicación, como modo de dar una solución más ajustada a problemáticas concretas, y por mucho aparataje estadístico que se le acompañe. Este proceder es, más bien, consecuencia del inacabado proceso de normalización del fenómeno que nos ocupa.

Es preciso, por tanto, dilucidar aún qué es un conocimiento, qué es una destreza, una aptitud, un valor o una actitud. A su vez, es igualmente necesario, después de haberse puesto de acuerdo sobre el significado de los términos y las categorías, definir y catalogar cada objeto en el apartado que le corresponda y si algo concreto, que parece pertenecer a una categoría, se clasifica dentro de otra, han de acompañarse las evidencias que argumenten tal decisión.

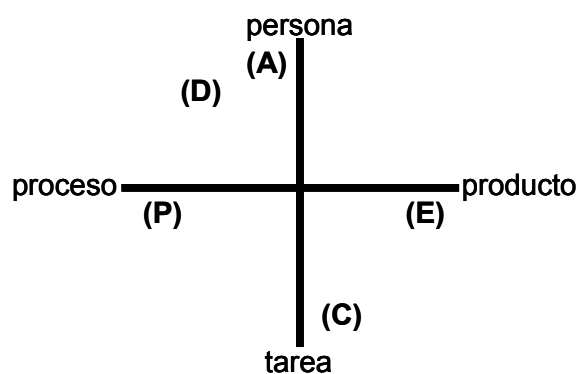
## **8.- Normas de competencia**

En el ámbito del desempeño de tareas, una norma de competencia es simplemente un código o estándar de calidad sobre la ejecución de dichas tareas. Toda norma de competencia sirve para representar aquellos elementos de interés que estén relacionados con los contenidos o criterios del desempeño y sus determinantes (Basoredo, 2011). O sea, desde la perspectiva de los estilos de trabajo, la norma de competencia ha de mostrar información de los tipos a los que Ribes (1994) se refería respecto a las características del espacio de interacción, atributos conductuales de las personas y criterios que permitan valorar las conductas de interacción.

Los modelos convencionales de competencias tienen la intención de servir de normas de competencia. No obstante, también, en cierta medida, podrían admitirse como normas de competencia los currículos de las enseñanzas académicas de Formación Profesional, vigentes en la actualidad, un conjunto de incidentes críticos,

un perfil de conocimientos, habilidades, aptitudes y rasgos de personalidad, de los que se emplean en procesos de selección de personal o la relación de objetivos específicos de cualquier programa de enseñanza, porque en todos estos documentos aparecen formas de configurar el comportamiento de las personas en situaciones de ejecución de tareas, aunque, en realidad, todos estos tipos referidos son normas aún incompletas o inacabadas.

Los distintos sistemas de calidad se diferencian, entre otros vectores, por su mayor o menor orientación hacia los procesos o hacia los productos. A su vez, unos métodos de análisis del trabajo se centran en describir las características de las personas, mientras que en otros predominan las especificaciones de las tareas (Sandberg, 2000). Por tanto, sobre este eje, proceso-producto y persona-tarea (*fig., 2*), podemos situar cualquiera de estos modelos, clasificándolos en cuatro categorías, normas de descripción de atributos personales (A), normas de descripción de dimensiones de interacción persona-tarea (D), normas de especificación de procesos (P), normas de descripción de conductas específicas (C) y normas de descripción de estándares de tarea (E) (Basoredo, 2011).



*Figura 2: Eje de proyección de los modelos de competencias*

Por ejemplo, en los currículos de enseñanza la categoría predominante es la de los procesos de conocimiento, destrezas y actitudes, en los perfiles psicométricos destaca la información sobre los rasgos de inteligencia o personalidad y el sistema NVQ británico (Thompson, 1995; Delamare y Winterton, 2000) se basa en la descripción de estándares de tarea y productos.

La conceptualización de la competencia como estilo de trabajo obliga, no obstante, a que las normas de competencia contengan una información más completa sobre las cuatro categorías, al objeto de poder utilizarlas en cualquier proceso de aprendizaje, gestión y desarrollo de las personas en las organizaciones, aunque, por razones de utilidad, la información sobre una categoría sea mucho más

voluminosa que la del resto. Esta estrategia holística es compartida ya por varios autores (Tejada, 1999; Delamare y Winterton, 2000); Aneas, 2003) y probablemente llegue a ser el criterio general de especificación de las normas de competencia en un futuro a corto plazo.

Con el fin de diferenciar nítidamente los elementos del criterio del desempeño, en su función de variable dependiente, de sus determinantes (Campbell, Gasser y Oswald, 1996), que constituyen el conjunto de variables independientes, los primeros se sitúan en las unidades de competencia y los segundos en los repertorios de competencia (Basoredo, 2011).

Dentro de la norma de competencia (*fig., 3*), las unidades de competencia resumen las tareas y los criterios de ejecución de las mismas. Las unidades de competencia sintetizan la información detallada que puede contener un informe de análisis de tareas, donde los criterios de bondad de ejecución de éstas pueden estar especificados con distinto grado de abstracción, en forma de leyes, estándares o incluso indicadores (Gorriti y López Bastera, 2009).

<b>DENOMINACIÓN:</b> <i>Enunciados que describen la norma.</i>	<b>DENOMINACIÓN:</b> <i>Enunciados que resumen tareas, funciones o roles</i>
<u>Niveles:</u> <b>1) Preliminar</b> <b>2) Iniciado</b> <b>3) Medio o estándar</b> <b>4) Avanzado</b> <b>5) Experto</b>	<u>Criterios de bondad de ejecución:</u> a) En forma de leyes b) Concretos en forma de estándares c) Indicadores operativos
<b>REPERTORIO</b>	<b>UNIDADES DE COMPETENCIA</b>
<i>Repositorio: mapas conceptuales, incidentes críticos, informes de evaluación, etc.</i>	

Figura 3: Espacio estructural de una norma de competencia

Por su parte, los repertorios de competencia incluyen los contenidos y niveles de exigencia, requeridos a las personas para una ejecución eficaz de las tareas. Dentro de un repertorio de competencia se distingue el identificativo o descriptor de la norma, su definición, los niveles de exigencia o grados de experiencia, conforme a la teoría del conocimiento experto (Dreyfus y Dreyfus, 1986), los dominios y áreas de conocimiento y las habilidades o destrezas, correspondientes a la norma de que se trate.

Además, con carácter complementario, es de gran utilidad acompañar un repositorio de instrumentos empleados en la identificación y descripción de la norma, la especificación de sus contenidos o, incluso, la evaluación del desempeño, tales como mapas conceptuales de conocimiento, incidentes críticos, formularios de análisis cognitivo de tareas, informes de diagnóstico o evaluación, etc. Todos estos elementos no son más que objetos representativos de la norma, que sirven de mecanismos ejemplarizantes de la interacción entre los distintos atributos de la persona y los diferentes componentes de la tarea y de su contexto.

Esta mayor exigencia de especificación de las normas de competencia, por comparación con otros modelos convencionales tiene tres ventajas notables: Por una parte, contribuye a normalizar el propio concepto de competencia, subrayando el carácter de interacción entre todos los atributos de la persona con las condiciones del ambiente, de modo que, de la gran variedad de definiciones existentes sobre este fenómeno, deben descartarse todas las que no destaquen esta característica. En segundo lugar, permite comparar entre sí todos los estilos de trabajo, de naturaleza idiosincrásica —como sabemos—, respecto a las especificaciones de la norma. Y además, las referidas especificaciones favorecen múltiples utilidades (Ennis, 2008) como son, la selección de personal, la evaluación del desempeño, la formación a lo largo de toda la vida, la planificación de la carrera, etc., entre las que merece la pena destacar una función fundamental, que es el desarrollo del aprendizaje.

## **9.- Niveles o grados de competencia**

La especificación de diferentes grados o niveles, dentro del repertorio de las normas de competencia, puede justificarse con ayuda de las tres siguientes vías de argumentación: los resultados de las investigaciones sobre el valor de la experiencia (Hunter y Hunter, 1984; Schmidt, Hunter y Outerbridge, 1986; Mc Daniel, Schmidt y Hunter, 1988), las teorías del desarrollo del conocimiento experto (Simon y Chase, 1973; Ericsson y Charnees, 1994; Ericsson, Nandagopal y Roring, 2005; Rikers y Paas, 2005; Ericsson, Michael, Prietula y Cokely, 2007;) y también las teorías sobre la adquisición de las destrezas (Fitts, 1964; Anderson, 1982; Dreyfus y Dreyfus, 1986; VanLehn, 1996).

El hecho de manifestar competencia para hacer algo no es una cuestión de todo o nada, ya que las consistencias individuales en la ejecución de tareas, que supone

cualquier estilo de trabajo, guardan relación con ciertos grados de desarrollo, igualmente consistentes, que tienen que ver con una mayor o menor cantidad y complejidad de la práctica, aunque los dominios de conocimiento y las tareas sean diferentes. De este modo, probablemente haya más elementos comunes entre los estilos de trabajo de varias personas con un similar nivel de experticia, aunque ejecuten tareas en distintos dominios, que entre los estilos de trabajo de personas noveles y expertas en un mismo dominio.

En términos generales, se suele identificar la competencia y la experticia, así como estas dos variables con el hecho de poseer una dilatada experiencia. Sin embargo, son conceptos, que si bien mantienen, lógicamente, una cierta relación, deben diferenciarse con claridad. Tener experiencia en algo es saber hacer unas determinadas tareas, manteniendo un estilo consistente durante un período más o menos dilatado. La experticia, por su parte, requiere esfuerzos considerables, constantes y específicos para realizar algo que no se sabe hacer bien (Ericsson et al., 2007), o, incluso, que se quiere hacer mejor. Por último, la competencia, además, exige un juicio de valor externo, en función de un referente, de modo que para alcanzar un cierto nivel de competencia es posible que algunas veces no se necesite ni mucha experiencia ni, menos aún, una gran experticia. En cualquier caso, mientras no sucedan cambios en los objetivos, la naturaleza o el sistema sociotécnico de una organización, el desempeño experto siempre mostrará un alto grado de competencia.

La relación entre la experiencia y el desempeño es variable. Ciertamente, tener un grado de experiencia se relaciona positivamente con un desempeño competente (Hunter y Hunter, 1984), de modo que, durante los primeros años, a medida que se gana experiencia se va mejorando el desempeño. Pero esta relación se ve afectada por el distinto grado de complejidad de las tareas (Scmidt, Hunter y Outerbridge, 1986), ya que, cuando éstas son más sencillas, el periodo en el que va mejorando el desempeño, por efecto del aumento de la experiencia, no va más allá de los 3 ó 4 años, mientras que, en tareas más complejas, la mejora del desempeño puede continuar hasta los 10 o 12 años. Pasado este primer período, por mucho que se dilate la experiencia, el desempeño no mejora sensiblemente, porque las personas nos dedicamos a realizar de la misma manera lo que sabemos hacer, o incluso, el desempeño puede empeorar (Mc Daniel, Scmidt y Hunter, 1988). Los distintos grados de experiencia indican la posibilidad de estimar varios niveles de competencia, que, además de la duración, también dependen de las diferencias en la complejidad de las tareas.



Al abordar el problema desde la perspectiva del aprendizaje de habilidades o destrezas, Anderson (1982) cuantificaba en 100 horas, como mínimo, la duración de la práctica necesaria para conseguir un grado significativo y razonable de destreza. Este es el tiempo invertido en superar los tres pasos (Fitts, 1964; Anderson, 1982; VanLehn, 1996) precisos para alcanzar una práctica consistente y automática de cualquier tarea, la fase inicial cognitiva o de conocimiento declarativo, la fase intermedia de planteamiento y resolución de un problema o fase asociativa y de compilación del conocimiento, y la fase final de dominio del procedimiento o de autonomía en la ejecución de la destreza, según las apreciaciones de matiz de los distintos autores. Tal proceso no supera todavía el nivel inicial de la competencia, pues es el que corresponde a una única destreza, y, en general, las tareas de complejidad media o superior necesitan que se domine más de una. Dreyfus y Dreyfus (1986), más influidos por las teorías del desarrollo de la experticia, utilizan los 5 niveles conocidos para explicar el aprendizaje de las habilidades, entendiendo la destreza como la solución de un problema y diferenciando estos niveles en razón del conocimiento del contexto, la perspectiva desde la que se aborda el problema, el estilo de decisión y el tipo de compromiso con la tarea y con los resultados.

Siguiendo el modelo de las tres fases, cognitiva, asociativa y automática, hay una diferencia cualitativa entre la adquisición de una habilidad simple y el proceso de desarrollo del desempeño experto, además de que éste suponga el dominio de múltiples destrezas. Tal diferencia se debe a que, mientras que para el aprendizaje de una destreza la sucesión de estas tres fases es todo lo rápida que el aprendizaje permita, el carácter de práctica deliberada que la experticia conlleva retrasa la progresión, tanto en la fase cognitiva como en la fase asociativa, profundizando cada vez en desarrollos más complejos. Este proceso de profundización se da antes de optar por una solución definitiva para la tercera fase de automatización y refinamiento de las conductas de ejecución, e incluso también después (Ericsson, Nandagopal y Roring, 2005).

El resultado de un desempeño experto es una ejecución superior a 2 desviaciones típicas de lo que se entiende como un desarrollo competente de tipo medio, aproximadamente. Este resultado se consigue tras el aprendizaje intenso y la práctica deliberada, a lo largo de un período de 10 años, más o menos, o entre 8.000 y 12.000 horas, según los casos (Simon y Chase, 1973; Ericsson y Charnees, 1994).

Las principales características del desempeño experto, por contraposición con el propio de personas noveles son, la rapidez y precisión —apenas sin error— de la ejecución de las tareas, la mayor complejidad de representación y solución de los problemas, atendiendo a su estructura profunda, y una memoria, específica del dominio, más amplia y organizada, tanto a corto como a largo plazo (Rikers y Paas, 2005).

Puesto que un nivel de desempeño experto se consigue de forma gradual, a lo largo de varias décadas, incluso, en fases posteriores a la madurez fisiológica (Ericsson et al., 2005), a continuación se describen algunos atributos de cada uno de los cinco niveles propuestos para el desarrollo de la competencia. Las notas distintivas de cada nivel se hacen tomando en consideración varias categorías: el período de tiempo, el tipo de conocimientos declarativos, el tipo de destrezas, la actitud hacia la tarea, las estrategias metacognitivas habituales, el grado de autonomía en la ejecución, el modelo de los procesos de ejecución o el grado de complejidad de las tareas:

- a) Nivel preliminar: Experiencia inferior a 1 año. Los conocimientos son generales y escasamente contextualizados. Se suple la carencia de destreza con ayuda de las aptitudes generales. La persona se mantiene a la expectativa, pues aún no sabe muy bien en qué centrar su atención, ni conoce bien las utilidades de los recursos. Se necesita supervisión constante, al carecer de autonomía. Se trabaja lentamente, mediante el método de ensayo y error. La responsabilidad únicamente gira en torno a las tareas menos complejas, cuyas consecuencias sean poco importantes, pues los errores son frecuentes.
- b) Nivel iniciado: Experiencia alrededor de 1 año. Aún hay dificultades para encontrar las fuentes de información. Ya se posee alguna destreza técnica no muy compleja. El saber todavía es fragmentario y no se sabe aprovechar bien las oportunidades. El grado de autonomía es escaso y se necesita supervisión frecuente. Se suelen emplear reglas formales y de manera estereotipada. Falta capacidad para realizar la mayoría de las tareas.
- c) Nivel medio o estándar: Experiencia superior a 1 ó 2 años, según los casos. Hay un nivel suficiente de conocimientos bien contextualizados, en función de las áreas que se necesitan. Se muestra un dominio de la mayoría de las destrezas generales y técnicas más necesarias. La actitud hacia las tareas es positiva. Se consigue simplificar alguna de las intervenciones y utilizar

esquemas propios. El tipo de supervisión necesaria es ya sobre productos y resultados concretos, más que sobre los distintos pasos de los procesos de ejecución. La mayoría de las tareas se realiza de modo eficaz, por lo que éste es el grado mínimo de la competencia.

- d) Nivel avanzado: Se puede alcanzar este nivel sobre los 3 ó 4 años de experiencia. Los conocimientos están muy bien contextualizados y son fácilmente aplicables. Se da muestra de un alto dominio de todas las destrezas técnicas, así como un notable interés y actitud positiva hacia ámbitos más especializados de la tarea. Se utilizan múltiples recursos, algoritmos y heurísticos para realizar las operaciones. Se trabaja con total autonomía y capacidad para supervisar las tareas de los niveles iniciales. De este tipo de desempeño resultan algunos productos de calidad, claramente identificables, o aportes de tipo metodológico.
- e) Nivel experto: La experiencia siempre será superior a 5 años y más bien en torno a 10 años. Es notable la capacidad de impartir docencia sobre todas las áreas de conocimiento y entrenar cualquiera de las destrezas de su dominio. Se trabaja con rapidez y seguridad, sin apenas errores y sin gran necesidad de realizar ensayos. Se dan muestras evidentes de utilizar múltiples recursos cognitivos y estrategias metacognitivas. Con total autonomía, la persona experta establece criterios y es referente para consultas, así como está considerada como altamente especializada en su dominio de conocimiento. Además, muestra abundantes productos de calidad, métodos, proyectos, etc.

La elección de 5 niveles, preliminar, iniciado, medio, avanzado y experto (Dreyfus y Dreyfus, 1986) puede resultar excesiva, a efectos operativos, en algunos casos. No obstante, estos 5 grados son reducibles a 3, inicial, estándar y superior, por ejemplo, emparejando los dos de los extremos. Conviene mantener un cierto nivel de discriminación entre distintos grados de competencia, máxime cuando esta diferenciación fue, incluso, objeto de distintas interpretaciones en el ámbito de los modelos de competencia. Así, mientras Boyatzis (1982) y Spencer y Spencer (1993) eran partidarios de considerar como referente el máximo nivel del desempeño competente, Dreyfus y Dreyfus (1986) y también el sistema de las NVQ británico (Thomson, 1995) toman de referencia el nivel medio.

## **10.- Características de un estilo de trabajo eficaz**

La predicción, el desarrollo y evaluación del desempeño, así como de cualquier estilo de trabajo, sólo son posibles cuando se dispone de unos contenidos y unos criterios de referencia para realizar estas tareas, además de métodos e instrumentos adecuados.

El mejor modo de organizar los referidos recursos es mediante la utilización de normas de competencias. Por consiguiente, la norma de competencia encarna el significado de este constructo, de modo que la diversidad de modelos existentes no es cierto que únicamente dependa de la variedad de ámbitos y contextos en que se aplican, sino —y lo que es peor— también de la disparidad de interpretación del significado de competencia.

Esta es la razón para que aún deba de realizarse un esfuerzo más por asentar una definición que aglutine en si misma, a la vez de que diferencie, los criterios sobre los elementos del trabajo que tienen que ser realizados eficazmente y las características y recursos personales requeridos para tal finalidad (Woodruffe, 1993).

La definición de competencia como estilo de trabajo eficaz, derivando la especificación de lo que se entiende por eficacia al contenido de una norma (Basoredo, 2011) satisface dicha condición. El hecho de adoptar las teorías de los estilos, a las que se ha hecho referencia en los apartados anteriores, como recurso explicativo, contribuye igualmente en gran manera a clarificar y simplificar el concepto de competencia, sin embargo todavía conviene precisar algunas características de la propia naturaleza de los estilos de trabajo eficaces, al objeto de que sirvan de criterios para juzgar el grado de validez de un determinado modelo de normas de competencia.

La primera consideración a realizar es la necesidad de evitar los errores epistemológicos que suponen aquellos modelos de competencia que, por una parte, implican que poseer determinados conocimientos significa comportarse consecuentemente con ellos y, por otra, que entre un conocimiento y un comportamiento existe una relación causa-efecto (Tarrant, 2000). Obviamente, los modelos de competencia, sustentados en estudios estadísticos correlacionales, aportan información probabilística muy útil, pero no se pueden entender como

explicativos de una relación causal. La concepción de la competencia, cual estilo interactivo en el que se subrayan las consistencias del comportamiento a lo largo del tiempo, supera esta primera objeción.

Una visión muy acertada de la competencia es la de Prahalad y Hamel (1990), donde se centra la atención sobre la predominancia del contexto y en la discriminación de las competencias clave para el logro de unos determinados objetivos, de otras que pudieran tener un carácter complementario. Las tres características que estos autores atribuyen a las competencias esenciales son, su potencialidad para adaptarse a una variedad de mercados, su contribución significativa a los beneficios tal y como son percibidos por los clientes de los productos terminados y su dificultad de imitación por parte de competidores que desconocen los elementos claves del contexto. Esta visión aleja la pretensión de generalización de los modelos convencionales de competencia, que apenas aportan criterios sobre el desempeño de las tareas. Las normas de competencia que incluyan descripciones precisas de distintos niveles y criterios, además de los recursos necesarios de conocimiento, destreza, actitud, etc., son muchos más acordes con esta concepción que los que únicamente se basan en la identificación de determinadas características de las personas.

Sandberg y Dall'Alba (2006) aprecian el valor del pensamiento reflexivo para el desarrollo de la competencia, dado que este desarrollo adopta un carácter más bien circular —o, mejor, helicoidal— que rectilíneo, porque se inicia a partir de un grado inicial de la comprensión de una situación y se progresa a un nuevo estado que amplía el nivel de partida. Tal comprensión inicial se da en un contexto social de la acción y de ésta se derivan dos formas de desarrollo de la competencia, una como cambio en la comprensión de las tareas actuales y otra como forma de transformarlas paulatinamente. Esta concepción es similar a la del desarrollo de la experticia; pero, en cualquier caso, dicho modo de proceder se vuelve más difícil cuando se carece de una norma de competencia explícita o cuando la existente se limita a describir dimensiones abstractas y ajenas al contexto de la tarea.

Por tanto, el diseño y gestión de normas de competencia, relativas a estilos de trabajo eficaces, ha de tener presente la dificultad que supone la compleja integración entre la necesidad de emitir un juicio y el desempeño, problema de naturaleza esencial para el desarrollo profesional (Leigh et al., 2007). El diseño y gestión de normas de competencia requiere clarificar los puntos de vista de la

organización, las categorías que abarca el aprendizaje o el desarrollo permanente, y los roles a desempeñar por los agentes involucrados.

En primer lugar, la entidad que asuma el desarrollo de estilos de trabajo eficaces debiera sopesar lo que suponen estas tres perspectivas (Ellström y Kock, 2008): la perspectiva tecnológico-funcional, la perspectiva de control del conflicto y la perspectiva institucional. La primera, para dar importancia al aprendizaje, como método de acumulación de recursos de competencia destinados a la mejora de la productividad, el crecimiento y el bienestar social; la segunda porque el modo en que se asumen y se solucionan los conflictos es fundamental para el funcionamiento de la organización; y la tercera, porque, en realidad, las actividades de la organización no dependen tanto del análisis racional, basado en los objetivos y las tareas, sino de las ideas institucionalizadas acerca de lo que caracteriza una organización eficiente.

En segundo lugar, las categorías que abarca la gestión y el desarrollo de estilos de trabajo eficaces son: los conocimientos, la forma en que se adoptan las decisiones profesionales, el desempeño de las tareas y sus determinantes, y la interacción entre las destrezas técnicas y las propias tareas (Leigh et al., 2007).

Además, los roles emergentes de los agentes involucrados, a los que Athey y Orth (1999) aluden, como necesarios para el diseño, gestión y desarrollo de la competencia, tienen que ver con: la capacidad para integrar todos los sistemas de aprendizaje de la institución, promover un desempeño estratégico, interpretando los indicios que apuntan hacia el cambio en el futuro, y facilitar los procesos de aprendizaje y la transferencia a la ejecución de las tareas.

Resumiendo, ante la necesidad de diseñar, implantar o desarrollar cualquier modelo de competencia, estos son algunos de los criterios más importantes para elaborar un juicio sobre el modelo elegido:

- El carácter explícito de los determinantes y los criterios del desempeño.
- La adecuación manifiesta a los objetivos y el contexto de la institución.
- La posibilidad de promoción del pensamiento reflexivo y de la práctica deliberada.
- La coherencia y el equilibrio entre las perspectivas tecnológico-funcional, control de conflictos y grado de institucionalización de las normas de competencia.

- El alcance de los contenidos, la adopción de decisiones y la interacción entre las destrezas técnicas y las tareas.
- La adecuación de los roles de los agentes responsables del sistema de competencia.

## **11.- Conclusiones**

El principal objetivo de este ensayo era dar soporte argumental a la definición de competencia, como estilo de trabajo eficaz, profundizando en su explicación con ayuda de diversas teorías sobre los estilos psicológicos.

Por consiguiente, en primer lugar, en tanto en cuanto una tarea de cierta complejidad exija procesar una determinada información y dar solución al problema o problemas que nos plantea, es lógico identificar un estilo de desempeño eficaz con un estilo cognitivo, entendido como el conjunto de recursos heurísticos que intervienen en el procesamiento de la información.

Igualmente, en segundo lugar, cabe interpretar la competencia mediante los estilos de aprendizaje, máxime al observar la enorme similitud entre el ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y el ciclo del desempeño, según la teoría de la autorregulación (Basoredo, 2008). Incluso este argumento se ve reforzado o, si se quiere, es redundante con respecto a las posiciones de la teoría del aprendizaje de las destrezas (Anverso, 1982), del pensamiento reflexivo (Sandberg y Dall'Alba, 2006) y de la práctica deliberada de la teoría del desempeño experto (Ericsson, Nandagopal y Roring, 2005).

Pero la explicación queda incompleta, si no se atiende a las cuestiones que se refieren a la integración de elementos cognitivos, metacognitivos y conativos, además de la perspectiva dinámica que supone el desarrollo de la competencia. Todas éstas son las claves para comprender el significado de la categoría de estilo psicológico, como se ha explicado en uno de los primeros apartados, razón por la cual se ha recurrido a la teoría de los estilos interactivos de Ribes (2009) para reforzar el argumento. De este modo, el desempeño competente se deriva de un estilo interactivo en el ámbito de la ejecución de tareas, que se muestra mediante patrones de comportamiento, de naturaleza idiosincrásica y consistentes a lo largo del tiempo.

Ahora bien, saber realizar una tarea de forma competente supone ser capaz de hacerlo de conformidad con ciertos criterios deseables, conocidos y normalizados. Una tarea se puede realizar de distintas formas, cada persona empleará, incluso, distintos recursos y comportamientos diferentes. Sin embargo, el desempeño será competente cuando haya satisfecho los criterios de bondad de los resultados, a juicio de un tercero, de donde se deduce la oportunidad de la norma de competencia.

La norma de competencia no es más que una norma de calidad del desempeño individual. Por sí misma no tiene por qué constreñir la diversidad que supone cualquier estilo interactivo, porque las funciones de ésta son servir de referente para evaluar los resultados y para guiar la "construcción" de competencias durante el proceso de aprendizaje y desarrollo de las mismas. El hecho de que deban de proponerse distintos niveles de competencia dentro de la norma así lo justifica.

Por último, en toda competencia se puede observar un plano de responsabilidad, cometido o incumbencia, un plano de capacidad, talento, cualificación y suficiencia respecto del criterio, y un plano de competitividad, ventaja o fortaleza frente a lo que supone un nivel de incompetencia. En cualquier caso, para hacer bien las cosas la única razón verdaderamente digna es la satisfacción inherente al resultado, motivo análogo al que expresa el imperativo categórico de Kant. El reconocimiento ajeno no es más que un valor complementario, necesario pero no suficiente.

La trascendencia de esta interpretación del fenómeno de las competencias es importante, tanto por la repercusión que tiene en el contexto del aprendizaje, como por su interés para la gestión y el desarrollo de las personas y las organizaciones.

Organizar y desarrollar planes y programas de aprendizaje por competencias supone un cambio de paradigma respecto al trabajo por objetivos, que exige superar tanto la visión asociacionista de la dirección o programación por objetivos, como las imprecisiones de una perspectiva global. Alcanzar la meta de un estilo de trabajo eficaz implica, obviamente, lograr los objetivos específicos y operativos previstos, pero no considerados uno a uno, sino actuando de modo sistémico, dentro de un conjunto, e incorporados como consistencias conductuales, lo que significa la transferencia efectiva del aprendizaje. En consecuencia, los instrumentos más idóneos para la predicción, desarrollo y evaluación de las competencias son aquellos que reflejen del modo más exacto posible los elementos y condiciones de la realidad y su contexto, por ejemplo, las técnicas de modelado o



moldeado de conductas, los ejercicios de simulación, el planteamiento y solución de problemas, la supervisión de programas de prácticas, las técnicas de observación sistemática de la ejecución de tareas y, en general, todas aquellas que confirmen la transferencia del conjunto de recursos de competencia de las personas a la ejecución eficaz de unas determinadas tareas.

Este planteamiento es generalizable a cualquier ámbito del desarrollo, el aprendizaje o la gestión, que suponga un cambio de comportamiento deseable para el logro de cualquier meta, ya sea personal, ya sea de una organización concreta.

Concluida la formulación, al menos hipotética, del concepto de *competencia*, se queda a la espera de que futuras investigaciones empíricas puedan validar o revocar la existencia y concepción de este fenómeno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. R., (1982). Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
- Aneas A., A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Dpto. Métodos y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona.
- Athey, T.R., & Orth, M.S. (1999). Emerging competency methods for future. *Human Resource Management*, 38(3), 215-226.
- Barley, S. R., (1996). Technicians in the workplace: Ethnographic evidence for bringing work into organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 404-441.
- Basoredo L., C. (2008). *Diseño de currículos de formación a partir de tareas y por competencias (DCTC)*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Basoredo L. (2011). Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de las tareas. *Anales de Psicología* 27(2), 457-472.
- Borman, W. C., Kubisiak, U. C. & Schneider, R. J., (1999). *An occupational information system for the 21st. Century: The development of O\* NET*. Whashington: American Psychological Association.
- Boyatzis, R. E., (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Buela, G., De los Santos, M. y Carretero, H. (2001). Propuestas de integración en el estudio de los estilos cognitivos: El modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 227-244.
- Byström, K. & Järvelin, K. (1995). Task complexity affects information seeking and use. *Information Processing and Management*, 31(2), 191-213.
- Campbell, D.J. (1988). Task complexity: A review and analysis. *Academy of Management Review*, 13(1), 40-52.
- Campbell, J.P., Gasser, M.B. & Oswald, F L. (1996). The substantive nature of performance variability. En K. Murphy (Ed.): *Individual differences and behavior in organization*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H. & Sager, C. E., (1993). A theory of performance. En N. Schmit & W. C. Borman (Edts.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cardy, R.L. & Selvarajan, T.T. (2006). Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage. *Business Horizons*, 49, 235-245.
- Career On Stop (2012): *Technical assistance guide for developing and using competency model. One solution for the workforce development system*. Estado de Minnesota.
- Colom M., B.R. (1995). *Psicología de la diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, H. y Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. An systematic and critical review*. London: Learning and skills research centre.
- Damschen, G. (2011). Saber cómo disposicional versus saber qué proposicional. *Universitas Philosophica*, 57, 189-212.
- De la Torre, S., Díaz, L.A., Oliver, C. y Villaseñor, G. (1993). Los estilos: Un enfoque innovador centrado en los alumnos. *Revista de Innovación Educativa*, 2, 75-89.

- Delamare Le D, F. & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human Resouce Development International*, 8(1), 27-46.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Prees.
- Ellström, P-E, & Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: Concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5-20.
- Ennis, M.R.(2008). *Competency Models: A review of the literature and the role of Employment and Training Administration*. U.S.A.: Department of Labor.
- Ericsson, K. A. & Charness, N., (1994). Expert Performance. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K. & Roring, R.W. (2005). Giftedness viewed from the expert-performance perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3/4), 287-311.
- Ericsson, K. A., Prietula, M.J. & Cokely, E.T. (2007). La formación de un experto. *Harvard Business Review*, agosto, 114-120.
- Gorriti, M. & López-Basterra, J. (2009). *Identificación de criterios de desempeño a partir del análisis de puestos*. Oñati (GI): IVAP.
- Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits Und Ingenieurpsychologie, Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bem: Uber Verlag.
- Hunter, J.E. y Hunter, R.F. (1984). "Validity and utility of alternative predictors of job performance". *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- Kamradt, T. F. & Kamradt, E. J., (2000). Diseño educativo estructurado para la enseñanza de actitudes. En C. M. Reigeluth, *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 113-138). Madrid: AulaXXI/Santillana.
- Kantor, J.R. (1959). *Interbehavioral Psychology*. Chicago: Principia Press.
- Kolb, D.A. (1976). *The Learning Style Inventory. Technical Manual*. Boston: McBer.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive Styles in the context of modern Psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 466-481.
- Kurz, R. & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modelling the world of the work. En I.T. Robertson, M. Callinam & D. Bartram (Eds.), *Organizational effectiveness: The role of Psychology*. New York: John & Wiley.
- Leigh, I.W., Smith, I.L., Bebeau, M.L., Lichtenberg, J.W., Nelson, P.D., Portnoy, S., Rubin, N.J., & Kaslow, N.J. (2007). Competency assessment models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), pp. 463-473.
- Leonardi, P., Jackson, M., Waite, W. & Diwan, A., (2005). Occupational work styles and organizational change: A constitutive perspective on engineering culture. *Academy of Management Conference* (August, 2005), Honolulu.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Edic. Universitaria.
- Maurer, T., Wrenn, K., Pierce, H., Tross, S. & Collins W., (2003). Beliefs about "improvability" of careers-relevant skills: relevance to job/task analysis,

- competency modelling and learning orientation. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 107-131.
- McDaniel, M.A., Schmidt, F.L. y Hunter, J.E. (1988). "Job experience correlatos of job performance". *Journal of Applied Psychology*, 73, 327-330.
- Militello, L. G. & Hutton, R. J. B., (1998). Applied cognitive task analysis (ACTA): a practitioner's toolkit for understanding cognitive task demands. *Ergonomics*, 41(11), 1618-1641.
- Morgeson, P., F., Delaney-Klinger, K., Mayfield, M., Ferrara, F. & Campion, M. A., (2004). Self-Presentation Processes in Job Analysis: An fielt experiment investigating inflation in abilities, task and competencies. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 674-686.
- Naylor, J.C., Pritchard, R.D. & Ilgen, D.R. (1980). *A theory of behaviour in organizations*. New York: Academic Press.
- Pashler, M., Mc Daniel, M., Rohrer, D. y Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the public interest*, 9(3), 105-119.
- Prahalad C.K. & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the corporation. *Harvard Business Review*, may-june, 79-91.
- Ribes, E. (1990). La individualidad como problema psicológico: el estudio de la personalidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 16, 7-24.
- Ribes, E. (1994). Evaluación interactiva del comportamiento inteligente: desarrollo de una metodología computacional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(1), 83-97.
- Ribes, E. (2005). ¿Qué es lo que se debe medir en Psicología? La cuestión de las diferencias individuales. *Acta Comportamentalia*, 13, 37-52.
- Ribes, E. (2009). La personalidad como organización de los estilos interactivos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 145-161.
- Ribes, E., Contreras, S., Martínez, C., Doval, E. y Viladrich, C. (2005). Individual consistencies across time and tasks: A replication of interactive styles. *The Psychological Record*, 55, 619-631.
- Riding, R. & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles: An overview and integration. *Educal Psychology*, 11, 193-215.
- Rikers, R. & Paas, F. (2005). Recents advances in Expertise research. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 149-149.
- Royce, J. R. & Powell, A., (1981). Teoría multifactorial sistémica. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: University Press.
- Sánchez L., P., (1997). El estilo psicológico como estudio de la diversidad humana: Un ejemplo basado en los estilos de vida. *Revista de Psicología*, 15(2), 223-252.
- Sánchez, J. I. & Levine, E. L., (2001). The Analysis of Work in the 20th and 21st Centuries. En N. Anderson, D. S. Ones, H. K Sinangil & C. Viswesvaran (Edts.), *Handbook of Industrial Work & Organizational Psychology* (pp. 71-89). London: SAGE.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competente at work: An interpretative approach. *The Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Sandberg, J. & Dall'Alba, G. (2006). Re-framing competence development at work. En R. Gerber, G. Castleton and H. Pillay (Eds). *Improving workplace learning: Emerging international perspectives*. New York: Nova Science Publisher.

- Scharaagen, J. M., Chipman, S. F. & Shalin, V. L., (2000). *Cognitive Task Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schmidt, F.L., Hunter, J.E y Outerbridge, A.N. (1986). "Impact of job experience and ability on job knowledge, work simple performance, and supervisory ratings of job performance". *Journal of Applied Psychology*, 71, 432-439.
- Simon, H.A. & Chase, W.G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403.
- Spencer, L. & Spencer, S., (1993). *Competence at work: Model for superior performance*. New York: John Wiley & Son, Inc.
- Sternberg, R., Grigorenko, E. (1997). Are Cognitive Styles still in style?. *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Tarrant, J. (2000). What is wrong with competence? *Journal of Further and Higher Education*, 24(1).
- The nacional Centre for O\*Net development (2003, mayo): *Updating the Detailed Work Activities (DWA)*. Washintong, DC: U.S. Departament of Labor, Employment and Training Administration.
- Thompson, P.J. (1995). Competence-based learning and qualifications in UK. *Accounting education*, 4(1), 5-15.
- Tejada, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales, I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Vanlehn, K., (1996). Cognitive skill acquisitions. *Annual review of Psychology*, 47, 513-539.
- Viladrich, C. & Doval, E. (2010). ¿Estilos interactivos o la psicometría de sujeto único? *Acta comportamentalia*, 6, 113-125.
- Viswesvaran, C. (2001). Assessment of individual job performance: A review of the past century and a look ahead. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil & C. Viswevaran: *Hanbook of individual work and Organizational Psychology*. London: Sage.
- Watson, J., (1958). A formal analysis of sociable interaction. *Sociometry*, 21(4), 269-280.
- Woodruffe, C. (1993). What is mean by a competency? *Leadership & organization development journal*, 14(1), 29-36.