UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Departamento de Psicología Social

TESIS DOCTORAL

El uso de las competencias en organizaciones españolas : un enfoque psicosociológico

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Francisco José Tovar Martínez

Director

Juan Carlos Revilla Castro

Madrid, 2014

© Francisco José Tovar Martínez, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA
Departamento de Psicología Social

El uso de las competencias en organizaciones españolas: un enfoque psicosociológico

Fº José Tovar Martínez

Dirección: **Juan Carlos Revilla Castro**

Madrid, 2014

Contenido

AGRADECIMIENTOS 9

CAPÍTULO 0 13

JUSTIFICANDO Y PLANTEANDO LA INVESTIGACIÓN 13

CAPÍTULO 1 24

LA CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO TRABAJADOR 24

1.1 INTRODUCCIÓN 25
1.2 LA CRÍTICA A LAS NUEVAS PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES 28
1.2.1 LA CRÍTICA A LA LITERATURA MANAGERIAL 30
1.2.2 LA CULTURA ORGANIZACIONAL 36
1.2.3 EL CONTROL ORGANIZACIONAL 41
1.3 LAS NUEVAS DEMANDAS EN LA ORGANIZACIÓN 44
1.3.1 LAS OBLIGACIONES IMPLÍCITAS 46
1.3.2 EL CLIENTE SIEMPRE LLEVA LA RAZÓN 47
1.3.3 EL MALETÍN DE LAS COMPETENCIAS 48
1.3.4 EL NUEVO TRABAJADOR 51
1.4 LAS NUEVAS DEMANDAS EN LAS INSTITUCIONES EUROPEAS 57
1.4.1 EL MODELO SOCIAL EUROPEO 58
1.4.2 LAS POLÍTICAS EUROPEAS DE EMPLEO 61
1.4.3 LA IDEA DE FLEXIGURIDAD 66

CAPÍTULO 2 72

LA NOCIÓN DE COMPETENCIA EN EL ÁMBITO FORMATIVO Y EDUCATIVO 72

2.1 ORÍGENES **73**
2.2 ENFOQUES DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y FORMATIVO **75**
2.3 LA IMPLEMENTACIÓN DE SISTEMAS DE CUALIFICACIÓN EN OTROS CONTEXTOS **79**
2.3.1 REINO UNIDO (NVQ Y GNVQ) 83
2.3.2 AUSTRALIA 91
2.3.3 MÉXICO 93
2.3.3 CONVERGENCIA UNIVERSITARIA EUROPEA 96

CAPÍTULO 3 **104**

LA NOCIÓN DE COMPETENCIA PARA LA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS **104**

3.1 INTRODUCCIÓN **105**
3.2 EL ENCAJE PSICOSOCIAL DE LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS **106**
3.3 LA VISIÓN MANAGERIAL DE LA NOCIÓN Y LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS **114**
3.3.1 CLASIFICACIÓN PROFESIONAL POR COMPETENCIAS 118
3.3.2 LA SELECCIÓN POR COMPETENCIAS 121
3.3.3 RETRIBUCIÓN Y MOVILIDAD 127
3.3.4 DESARROLLO PROFESIONAL 132
3.3.5 EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL DESEMPEÑO 135

CAPÍTULO 4 **143**

LA NOCIÓN DE COMPETENCIAS DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO **143**

4.1 INTRODUCCIÓN **144**
4.2 PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIAS **148**
4.2.1 EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS DESDE EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL 148
4.2.2 EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS DESDE LA ETNOMETODOLOGÍA 151
4.3 LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS EN FRANCIA **154**
4.3.1 ORIGEN Y DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA EN FRANCIA 155
4.3.2 LA EVOLUCIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS, EL SEGUNDO MODELO FRANCÉS 164

CAPÍTULO 5 **169**

OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO **169**

5.1 OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y OBJETO DE ESTUDIO **170**
5.2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA **171**
5.2.1 LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE CRÍTICO 171
5.2.2 LA IMPORTANCIA DEL DISCURSO 176
5.3 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN **179**
5.3.1 LA ENTREVISTA 179
5.3.2 EL ANÁLISIS DOCUMENTAL 182
5.4 TRABAJO DE CAMPO **185**
5.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS **189**

CAPÍTULO 6 **195**

EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN LAS ORGANIZACIONES ESPAÑOLAS: DIRECTIVOS Y EMPLEADOS **195**

6.1 INTRODUCCIÓN **196**
6.2 LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS EN LAS ORGANIZACIONES ESPAÑOLAS: LOS DIRECTIVOS **197**
6.2.1 LA APLICACIÓN DE LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS 198
6.2.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS 228
6.2.3 RESUMEN 270
6.3 GESTIONANDO INCERTIDUMBRES: EL TRABAJADOR Y SUS COMPETENCIAS **276**
6.3.1 GESTIONADOS POR CONVENIO VS. GESTIONADOS POR COMPETENCIAS 277
6.3.2 LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LAS RELACIONES LABORALES A TRAVÉS DE LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS 284
6.3.3 LA EXTREMA CONDICIONALIDAD DE LA MOVILIDAD POR COMPETENCIAS 289
6.3.4 LA EVALUACIÓN 296
6.3.5 RESUMEN 312

CAPÍTULO 7 **317**

CONCLUSIONES **317**

ANTES DE LA GESTIÓN, LA INDEFINICIÓN **319**
LOS DOS TIPOS DE COMPETENCIAS 320
LA NOCIÓN DE COMPETENCIA EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL **322**
LAS ÁREAS DE LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS 323

BIBLIOGRAFÍA **329**

ANEXOS **361**

GUIONES ENTREVISTAS ABIERTAS **362**
PROYECTO ENVIADO A EMPRESAS **367**
TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA (DIRECTIVO) **374**
TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA (TRABAJADORA) **400**

Índice de Cuadros y Figura:

Cuadro 1: Comparación de las nociones de flexiguridad y competencia p.70
Cuadro 2: El marco de las NVQ p.87
Cuadro 3: Las competencias transversales en el EEES p.102
Figura 1: La competencia entendida como un iceberg p.113
Cuadro 4: Ejemplos de preguntas de selección por incidentes críticos p.124
Cuadro 5: Listado de empresas analizadas según sector y
ámbito de aplicación de la gestión por competencias p.186
Cuadro 6: Perfiles entrevistas en profundidad según cargo y sector p.187
Cuadro 7: Corpus de textos analizados sobre gestión por competencias p.188

Agradecimientos

¿adónde va lo común, lo de todos los días?
¿el descalzarse en la puerta, la mano amiga?
¿adónde va la sorpresa, casi cotidiana del atardecer?
¿adónde va el mantel de la mesa, el café de ayer?
¿adónde van los pequeños terribles encantos que tiene el hogar?
¿acaso nunca vuelven a ser algo?
¿acaso se van?
¿y a dónde van?
¿adónde van?

Silvio Rodriguez

Quisiera dar un GRACIAS mayúsculo a Juan Carlos Revilla, el director de este trabajo. Lo que en principio debería haber sido una relación director-doctorando se ha convertido en un compromiso con una serie de valores tanto en la manera de entender la investigación como en nuestra propia relación, valores que, con su ayuda, he ido construyendo y puliendo a lo largo de estos años. Desde aquella asignatura de doctorado que me maravilló allá por 2004 y me despertó la vocación por investigar las repercusiones que para el trabajador tenían y tienen todos los mecanismos explícitos e implícitos que se dan en una organización hasta la última letra de este trabajo, están marcados por su perspectiva que siento tan mía. El sinfín de conversaciones que hemos mantenido sobre el fondo y la forma de este trabajo han ayudado no sólo a mejorar exponencialmente este trabajo sino también a mejorar mi capacidad investigadora y de análisis. Gracias por orientarme en este sendero.

También quiero agradecer a Eduardo Crespo su apoyo y cercanía mostrada a este trabajo. Su predisposición constante a conversar y charlar sobre diferentes aspectos del mismo me ha mostrado ventanales donde sólo veía paredes. De igual modo, no me puedo olvidar de su papel determinante como investigador principal del proyecto nacional *Discursos sobre el trabajo y nuevas demandas morales en la emergente sociedad del conocimiento*, para que en el año 2006 se me concediera la beca de Formación de Personal Investigador asociada a ese proyecto, clave en mi carrera investigadora y elaboración de esta tesis doctoral. Asociada a estos pensamientos vinculo a Amparo Serrano, también miembro del citado proyecto, profesora durante mis cursos de doctorado y figura clave en la forma de entender la investigación desde un punto de vista crítico y transformador. Gracias a las puertas que ella abrió años antes, pude trabajar en el European Trade Union Institute de Bruselas, aprendiendo de la mano de Maarten Keune y todo el equipo maravilloso del ETUI, muchísimas gracias.

A Arturo Lahera-Sánchez con quien compartí muchísimas horas en coche y descubriendo la ciudad Alcoy, mi primer trabajo de campo. Porque desde entonces no ha parado de darme acertados consejos y me siento muy afortunado de que descuelgue el teléfono cada vez que le llamo. A María Arnal y Carlos De Castro, los otros miembros del proyecto

europeo, por crear un equipo de trabajo idílico, por el cual siempre apetece reunirse, capaces de mezclar trabajo y vida sin que se resientan ninguno de los dos.

Gracias a los miembros del departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, por su compromiso con la psicología social sociológica tan presente en esta investigación.

A Jesus Rogero por sus consejos y lecturas de este trabajo. Jesús, Alba, Paz, Miriam, Coral, Perla, Inés, Fernán, Jorge y resto de compañeros doctorandos y doctores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología con los que me he cruzado en este apasionante trayecto. Por compartir miedos, alegrías, fracasos y ansiedades asociados al proceso de elaboración de una tesis doctoral.

A los miembros del departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Por recibirme con los brazos abiertos: Nati, Pablo, Juanma, Daniel, Ana, Zurro, Marisa, José Carlos, José Luis, Javier, Carmen, Teresa… y los que se me olvidan. En especial a Rogelio Gómez, por su amistad, excelente *escuchador* cuando la ansiedad podía conmigo y por su ayuda en el diseño final de la tesis.

A mi familia y amigos por apoyar y animar en todo momento. Inés, mi hermana, y Fernando, claves en mis crisis con la informática.

A Violeta, por estar tan llena de bondad y alegría, por ayudarme en los espacios y los tiempos que he requerido; por estar, pero sobre todo, por ser.

Para María Auxiliadora y Leo, causa y efecto

Capítulo 0

Justificando y planteando la investigación

El objetivo de esta tesis doctoral consiste en analizar los discursos de la gestión por competencias en organizaciones españolas. Este objetivo nace de la idea de que, en mi opinión, apenas existen aproximaciones que pretendan responder a la pregunta de ¿qué es en realidad una competencia? y, sobre todo, qué consecuencias tiene su gestión para los trabajadores.

A su vez, este planteamiento de investigación no surge de la nada, sino que es consecuencia casi directa de mi participación en varias investigaciones a lo largo de casi 8 años con el denominador común del trabajo. Mi primera oportunidad de investigar me la brindó el Área de Psicología Social de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid en 2005, con una investigación titulada "*Psicología Del Trabajo Y De Las Organizaciones Y Sindicatos: Representación Social De La Psicología Del Trabajo En Las Organizaciones Sindicales"*[1]. A través de ella accedí por primera vez a lecturas en torno al debate de las competencias en el mundo laboral y académico que sirvieron para el trabajo presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados[2]. A continuación entré a formar parte de un equipo de investigación sobre trabajo[3] en el departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid en dos investigaciones nacionales[4] con el trabajo como punto en

[1] Dirigido por David Martínez-Íñigo y Carlos Mª Alcover de la Hera.

[2] Trabajo titulado "El concepto de competencias: evolución y usos", dirigido por el profesor Francisco de Asís Blas Aritio.

[3] Formado por Eduardo Crespo, Carlos Prieto, Amparo Serrano y Juan Carlos Revilla que, posteriormente formaría parte del Grupo de Investigación de la UCM *Empleo, Género y cohesión social* (EGECO).

[4] *Discursos sobre el trabajo y nuevas demandas morales en la emergente sociedad del conocimiento.* Dirigido Eduardo Crespo Suárez. (Ministerio de Educación y Ciencia. Plan I + D + I (2004-2007)).

común, en concreto con las consecuencias que tiene para el trabajador las grandes transformaciones organizativas y políticas de los últimos treinta años. En estas dos investigaciones comenzaba a aparecer como un elemento a tener en cuenta la noción de competencia y el uso que de ella hacían los trabajadores.

Pero para hablar de la noción de competencia y su gestión resulta necesario tratar de explicar cuál es, en nuestra opinión, el contexto por el cual se convierten en ideas centrales en el mundo del trabajo actual.

La transformación del mundo del trabajo en los últimos 50 años ha planteado infinidad de estudios sobre sus consecuencias para las organizaciones y sus trabajadores. El fin del paradigma laboral clásico taylorista-fordista y el advenimiento de una nueva sociedad del trabajo entendida como del conocimiento o de la información ha traído consigo todo un discurso gerencial basado en la flexibilidad y asentado en ideas como el riesgo, la competitividad, la complejidad y el azar (Alonso, 2007). En el paradigma laboral clásico existía un modelo definido y claro sobre las cualificaciones de la parte media y alta de la organización (cuadros), una correlación entre los títulos universitarios y/o experiencia acumulada (competencias) y el puesto que se ocupaba. En la parte baja de la organización (white y blue collars) poseían una formación de menor nivel que respondía a los requerimientos de la organización científica del trabajo y la fragmentación de tareas. A partir de lo que Daniel Bell (1991) llamaría el paso de una sociedad industrial a otra postindustrial, el trabajo pasaría de ser normalizado y visible a instantáneo e intangible. Al

---

*Evaluación cualitativa de las políticas de activación. D*irigido por la Profesora Amparo Serrano Pascual. (Ministerio de Educación y Ciencia. Plan I + D + I (2004-2007)).

trabajador, independientemente del nivel que ocupe en la organización, se le comienza a demandar mayor compromiso y con él, una serie de atributos diferentes a los que predominaban en el credencialismo formal basado en títulos (Alonso et al., 2009). Este nuevo escenario supuso la aparición de nuevas formas de gestión de la organización que pretenden interiorizar todos esos elementos otorgándoles ideología, coherencia y sentido práctico en la organización.

De entre todos los nuevos tipos de gestión que *florecerían* en los últimos veinte años del siglo XX, hay una que destaca sobre las demás, la gestión por competencias. Una gestión que ha sabido interiorizar para sí el discurso de la gestión del conocimiento[5] y la gestión por objetivos[6], principalmente.

Las nuevas formas de gestión organizacional y la problemática del distanciamiento entre el mundo educativo y el mundo laboral han encontrado un denominador común a través de una noción con más de medio siglo de historia pero que, sin embargo, a día de hoy, carece de definición clara y objetiva, la noción de competencia.

La noción de competencia es un término que inunda gran parte de nuestro lenguaje diario, principalmente aplicando su acepción relacionada con la competición, pero desde un enfoque más riguroso, el de las ciencias sociales, no podemos obviar su popularidad en dos contextos principales: el mundo de la educación y, sobre todo el mundo de la administración de empresas. Tanto un campo como el otro le han

[5] Entendida como el proceso que continuamente asegura el desarrollo y la aplicación de todo tipo de conocimientos pertinentes de una empresa con objeto de mejorar su capacidad de resolución de problemas y así contribuir a la sostenibilidad de sus ventajas competitivas (Andreu y Sieber, 1999).

[6] Según la teoría de su máximo exponente, Peter Drucker (1954), la organización por objetivos pretende conseguir mejorar los objetivos de la empresa a través de la alineación de los objetivos de los empleados con los objetivos generales.

dedicado y dedican infinidad de artículos, libros, manuales, cursos, conferencias, congresos…incluso podemos llegar a encontrar políticas inspiradas en la noción. Así pues, la progresión y aumento de importancia de la noción de competencia se puede atribuir a:

1) Su consolidación en los sistemas de educación y formación basados en competencias en países como Inglaterra o Australia.

2) Su arranque en países de Latinoamérica.

3) Su centralidad en el nuevo paradigma educativo para Europa (la convergencia universitaria europea).

4) Su centralidad en la gestión de recursos humanos de las organizaciones.

Intuyendo la importancia que va a tener la noción en esta investigación, resulta pertinente partir de un intento de definición de la misma que nos permita aferrarnos al inicio para, posteriormente, ser comparado, destruido o reinventando en función del camino que aquí se inicia. En un primer intento de averiguar cuál es la naturaleza propia de la competencia, se puede hablar de que es un concepto sociolaboral. Laboral porque todos sus campos de aplicación se dan en torno al trabajo, y social porque no deja de ser un constructo utilizado como interconector que enlaza al individuo con el trabajo de una forma socialmente establecida; en el sentido de que "lo que es competente o no" es establecido y reconocido a nivel general (de la organización) y, en algunos casos, hasta legalmente (a través de una acreditación).

Centrándonos un poco en lo que será la estructura de este trabajo, el capítulo 1 versará sobre el marco teórico. El marco teórico se asienta en la idea de la construcción de un nuevo trabajador al cual, cada vez más, se le demandan elementos diferentes que implican y suponen poner en prácticas características personales como sus actitudes, rasgos, etcétera.

Esto viene legitimado desde la literatura mangerial, en concreto desde los postulados de la cultura organizacional, como de las diferentes medidas que ha puesto en práctica Europea en su política de empleo, sobre todo a través de la noción de flexiguridad que, como veremos, tiene aspectos comunes con la competencia.

El capítulo 2 hace referencia a la noción de competencia desde el ámbito educativo. De hecho, no es baladí su posición previa en la estructura antes de lo que será el centro de la tesis (el uso de las competencias en las organizaciones, es decir, el mundo empresarial) pues, como constataremos, la noción de competencias se utiliza por primera vez en el ámbito educativo a mediados del siglo XX en Estados Unidos. Se puede considerar como una idea sacada de la chistera para superar las grandes críticas vinculadas al sistema educativo a pesar de que el intento de instaurar un sistema nacional de capacitación no llegara a buen puerto. Escritos como los de Bruner (1960) o Bloom (1975), entre otros, surgirán de esa época relacionando la noción de competencias con el proceso de aprendizaje, acentuando el carácter individual y procesual del mismo a través de una serie de metas educativas graduales y claras que afiancen dicho aprendizaje. Décadas más tarde tendrían su repercusión en otros países como Reino Unido, Australia, México o Francia.

Durante gran parte del siglo XX han existido numerosos esfuerzos por sacar a la luz la problemática de los mercados de trabajo. En concreto, multitud de países han pedido a sus expertos que reflexionen y aporten luz a lo que durante mucho tiempo se consideró el abismo que separaba el mundo de la educación y formación y el mundo del mercado laboral (Bloom, 1975, Tuxworth, 1989, Saluja 1996, Mertens, 1996, Argüelles, 1996). ¿Cuáles eran los problemas para que un joven bien formado no supiese qué tareas debía realizar en el momento de ocupar un puesto de

trabajo? ¿Qué tenía que ver el contenido formativo de las instituciones educativas con el contenido práctico de la práctica laboral?

Será a finales del siglo XX cuando la competencia irrumpirá con fuerza en el mundo universitario a través de la Convergencia Universitaria Europea, si bien esta forma de entender la competencia ya estará influenciada por aquella del ámbito empresarial con una lógica que responderá en mayor medida a patrones de rendimiento y aplicabilidad en la empresa que a patrones de aprendizajes descontextualizados (Barnett, 2001). Del mismo modo, esta forma de entender la competencia desde el ámbito universitario está inexorablemente ligada a las políticas de empleo europeas, donde se justifica la flexibilidad de los mercados y, con ellos, dejar atrás el escenario del trabajo para toda una vida para pasar al escenario de permanente necesidad de preparación, para ser más empleable y tener posibilidades de conseguir y mantener un empleo de calidad (Rodriguez et al., 2007).

A nuestro entender, la aproximación de la competencia desde el ámbito educativo resulta clave para tratar de encontrar posibilidades de mejorar y objetivar al máximo la gestión por competencias en el ámbito empresarial, pues es desde ese enfoque desde se han intentado construir modelos científicos aplicados al ámbito empresarial, sobre todo, como veremos, en Francia.

El capítulo 3 se centra en revisar todo lo que la literatura managerial, vinculada con la psicología social del trabajo y de las organizaciones ha aportado a la gestión por competencias. David McClelland (1974), a la hora de medir el rendimiento laboral, criticó los test de inteligencia a partir de los test por competencia; su artículo supuso el relanzamiento del concepto a partir de ese artículo no se puede desvincular del cambio que se estaba produciendo hacia esa nueva economía anteriormente

comentada. Así, la disciplina de la psicología social, y en concreto sus líneas del trabajo y las organizaciones, tomarían como referente el enfoque de McClelland para desarrollar la abundante literatura que se encuentra sobre las competencias desde dicha perspectiva (Levy-Leboyer, 1997; Pereda y Berrocal, 1999; Boyatzis, 1982).

La gestión por competencias desde la psicología tiene en el mundo anglosajón mucha aceptación. Autores como McClleland (1974), Boyatzis (1982), Spencer y Spencer (1993) Lawler (1994), Wood y Payne (1998) Pereda y Berrocal (1999,2001) entre otros muchos se han acercado al estudio y reflexión de dicha gestión de una manera rigurosa. Presentan la gestión por competencias como la mejor respuesta al cambio en la forma de gestionar las personas en la organización, la manera ideal de mejorar la relación de ésta con sus empleados y de implicarse con el entorno en el que se desenvuelve. En relación al trabajador, permite su evolución laboral de una manera óptima, colocándole siempre en el puesto que su nivel de competencias permita. Así, existen bajo esta óptica una serie de criterios comunes de aceptación: la aplicabilidad a todas las esferas de la organización (selección, retribución, formación, desarrollo y evaluación), sentar herramientas comunes, coincidir en las ventajas que supone… pero, a pesar de ello, cada manual aporta su propia definición, más o menos parecida a la anterior pero nunca idéntica. Para ilustrar la situación, encontramos itinerarios de gestión bien definidos que son a grandes rasgos parecidos y con un mismo destino, pero cuyos puntos de partida, la definición de la noción clave, son distintos.

El capítulo 4 reflexiona sobre la gestión por competencias desde una perspectiva sociológica crítica. En primer lugar, nos adentraremos en la reflexión del sociólogo Paul Attewell y sus aproximaciones a la noción de

competencia desde el construccionismo y la etnometodología social. En segundo lugar se mostrará el ejemplo francés de la competencia. La gestión por competencias en Francia tiene una aproximación predominantemente constructivista, en el sentido de entenderla como un elemento influenciado por el individuo y su entorno. Su punto de partida es similar al de la vertiente pro-managerial al considerar la gestión como superior y mejor respecto a gestiones anteriores (Parlier, 1994). A pesar de coincidir en diversos aspectos, los autores francófonos, en un esfuerzo de realizar una teoría científica sobre las competencias, denuncian las debilidades de dicha gestión y, en cierta manera, se encargan de dar argumentos a la voz de los trabajadores. Así reconocen, entre otros factores, la importancia que ha de tener el sindicato en la implantación de la gestión como actor determinante en la forma y contenido a las competencias (Dugué, 1994), el reconocimiento de la subjetividad de las competencias transversales (Livian y Courpasson, 1991) que entran en la esfera del "saber estar" y por tanto de la personalidad con lo que su valoración resulta imposible (Oiry, 2003), o la necesidad de su reconocimiento social, de tal forma que cada competencia pueda ser negociada y su contenido pueda ser público (Zarifian, 1999; Lichtenberger, 1998).

El capítulo 5 presenta la aproximación metodológica que realizaremos del trabajo. Apoyados en un enfoque claramente cualitativo, planteamos las técnicas de la entrevista en profundidad y el análisis documental como las ideales para ayudar a contestar a nuestro propósito investigador. El análisis del discurso psicosociológico enmarcará la forma de acercarnos a los datos obtenidos.

Es en capítulo 6 donde nos imbuimos en conocer cómo perciben la gestión por competencias los encargados de aplicarla y, sobre todo, los

que la *sufren*, los trabajadores. Partimos de considerar que la aplicación de la gestión por competencias en organizaciones españolas está asentada en la perspectiva anglosajona pues tanto la literatura de corte managerial como la de corte más científica de ese enfoque son las que de manera más clara está más próximas a la gestión organizacional. En España son diversas consultoras las encargadas de ayudar a terceras organizaciones a la implantación del modelo de gestión por competencias. Estas consultoras asientan su discurso en torno a diferentes revistas manageriales (*Development Digest, Equipos y Talento, Capital Humano*…) cuyo lenguaje responde a los patrones de contenido y sentido comentados anteriormente. Así uno de los objetivos de esta investigación es saber qué diferencia existe entre la aplicación de la gestión por competencias que aparece en las citadas revistas y la aplicación de la misma preguntando directamente a directivos y encargados de gestionarla en su día a día.

Otro de los objetivos que nos planteamos es analizar la forma que los trabajadores tienen de procesar, interiorizar y trabajar las competencias en sus organizaciones. De manera específica, lo que pretendemos es saber si pueden definir la noción que les marca su devenir laboral, conocer cómo gestionan su cartera de competencias, entender qué diferencias reales existen con respecto a gestiones anteriores, comprender la forma en que se vive el periodo de evaluación… Para ello un análisis del discurso de los trabajadores y encargados de la gestión por competencias se convierte en nuclear para la presente investigación.

Resumiendo, nos adentramos en un trabajo de corte claramente cualitativo, con la intención de traducir los modos que otros tienen de disponer y decir la gestión por competencias en nuestro propio modo de

situarlas, dentro de su contexto social y con la intención de evitar su adecuación a paradigmas esquemáticos previos (Geertz, 1994).

Capítulo 1

La construcción del nuevo trabajador

1.1 Introducción

En este capítulo se tratarán de presentar las bases teóricas en las que se asienta este trabajo de investigación. Se pretende situar la gestión por competencias dentro de dos pilares que, a nuestro entender, resultan básicos y característicos del posfordismo: la flexibilidad como denominador común e imperante y la generación de una nueva subjetividad laboral del trabajador.

En primer lugar, la gestión por competencias no deja ser uno de los resultados más visibles de toda una literatura managerial con claros tintes de racionalidad performativa orientada a maximizar el producto de la vida laboral de las personas en función de valores exclusivamente económicos. En ese contexto, se pretende evidenciar cómo la flexibilidad se ha convertido en el primer elemento que caracteriza al postfordismo. Las organizaciones flexibles son las únicas que sobreviven al cambio y eso implica flexibilidad, no sólo en el ámbito estructural y organizativo (empresa red, dirigida al cliente, producción just-in-time…), sino también en la fuerza de trabajo a través de nuevas demandas. Para la introducción del discurso flexible en la organización, la literatura managerial juega un papel fundamental a través de una proliferación de manuales cuyo mensaje es el de flexibilizar y aligerar las organizaciones en todos los sentidos. Esa literatura promanagerial de la flexibilidad ha encontrado una corriente contraria y crítica de análisis científico englobada bajo el título de los *Critical Management Studies* (Estudios Críticos del Management) que ha arrojado luz y evidencias de lo que supone en general aquella literatura managerial, en particular para los principales protagonistas, los trabajadores (Alvesson y Willmott, 1992; Hassard y Parker, 1993; Boltanski y Chiapello, 2002; Fernández, 2007).

En segundo lugar, interesa acercarnos al tipo de trabajador resultante de las nuevas demandas organizaciones. Para ello, entendemos que la organización impone una serie de lógicas, racionalidades y técnicas que condicionan y determinan a los trabajadores en un doble proceso. En primer lugar, a través del discurso gerencial que comentábamos anteriormente, el cual desde su estructura prescriptiva ya está moldeando al nuevo trabajador (Fernández, 2007). Del mismo modo, dicha literatura managerial utiliza diferentes tipos de control organizacional con el fin de acotar las posibilidades de ser del trabajador en la organización (Revilla y Tovar, 2011). Pero, para entender los efectos de la flexibilidad postfordista en los trabajadores, es necesario también indagar en el proceso de producción y constitución de los procesos de subjetivación de los trabajadores. En ese sentido, los enfoques de Foucault nos pueden ayudar a entender dichos procesos, sobre todo el modo de ser que el ser humano adquiere en el trabajo. Para que la esencia humana pueda representarse como trabajo, es decir, que se encuentre ligado a él, es necesario un proceso de síntesis que sólo se puede dar desde el poder político (Foucault, 1982). Es en ese sentido donde entra en juego la gubernamentalidad foucaultiana, la cual se puede definir como lógicas, racionalidades y tecnologías que constituyen y justifican formas concretas de gobernar (Gordon, 1991). Inspirados en el enfoque que Arteaga et al. (2008) siguen a la hora de analizar los nuevos modos de gobernanza de los servicios públicos de empleo en España, esta gubernamentalidad laboral se basa, por un lado, en el contenido sustantivo de la literatura managerial, la cual a través de su discurso señala los problemas y apunta las soluciones según su determinada concepción de la realidad. Y, por el otro, en la

experimentación que realizan los destinatarios de esas lógicas, racionalidades y tecnologías, los trabajadores.

La transformación de las relaciones de trabajo a lo largo del siglo XX ha venido determinada por el paso del fordismo al postfordismo. La sociología del trabajo ha dedicado gran parte de su quehacer a analizar y estudiar lo que caracterizaba a cada uno de los paradigmas llegando siempre a conclusiones muy parecidas. Pero la interpretación del postfordismo ha encontrado un universo mayor de análisis que el fordismo, con matices diferentes, quizás porque es un paradigma que sigue vigente en la actualidad y no permite analizarlo como un todo[7], quizás porque a día de hoy se siguen conociendo nuevos matices en su aplicación[8]. Así, podemos encontrar, entre otros, autores que caracterizan el postfordismo como la producción de calidad diversificada (Hyman y Streeck, 1993), como la especialización flexible (Piore y Sabel, 1990) o como producción personalizada en masa (Kotler, 1989).

El postfordismo también se ha entendido como una mutación en las ideas, en las maneras de ver y concebir el sistema productivo, las mutaciones se refieren a las "representaciones" que los diferentes agentes hacen del mismo, asumiéndolas rápidamente y traduciéndolas como válidas y pertinentes. Así, esta nueva era se presenta como una

[7] De Giorgi (2006, p.88) señala cómo el postfordismo es un término que alude más a determinadas tendencias y al espacio indefinido que se despliega entre el "ya no" (fordismo) y el "aún no" (postfordismo) antes que a un término consolidado vinculado a un paradigma definido. El postfordismo sería así un territorio difuso sobre el cual diferentes tendencias se despliegan.

[8] Hay autores que consideran que en la actualidad no es correcto hablar de postfordismo y sí de neofordismo entendido como aquella forma de regulación del trabajo que tiene en cuenta todos los cambios que ocurren a nivel mundial (Kotler, 1989; Pine, Victor y Boynton, 1993; Kotha, 1995)

mutación simultánea de mercados, tecnologías y fórmulas organizacionales (García et al., 2005).

Lo que determinaría el paso de la era fordista a la postfordista sería el fin de los mercados de masa homogeneizados donde predominaba una lógica lineal y cuantitativa del consumo a partir de un consumidor típico, pasando a una lógica compleja capaz de adaptarse a la infinidad de estilos de vida tendentes a la individualización y subjetivación de las percepciones de los individuos (Alonso, 2001). Esta transformación de la lógica también se daría, en cierto modo, dentro de la organización, donde los trabajadores pasarían de una producción lineal en masa a una producción específica y centrada en el cliente, priorizando en todos los aspectos cualitativos del producto y donde la flexibilidad y las competencias se convierten en premisas clave para la consecución de los objetivos. En ese contexto, el trabajador pierde gran parte de su autonomía en un nuevo ambiente productivo que demanda más la iniciativa que la sumisión, más la competencia que la cualificación (Maroy, 1997).

El trabajo sigue siendo central, pero los cambios que ha implicado son contradictorios (Dubar, 2002). Lo que interesa conocer son las consecuencias que supuso el posfordismo en las organizaciones, en concreto, las nuevas demandas que se convertirían en imprescindibles para los trabajadores, los cuales, pasarían de estar regulados y protegidos en la época fordista a una fuerte desprotección, fragmentación y desregulación en la postfordista (Alonso, 2001).

1.2 La crítica a las nuevas prácticas organizacionales

La centralidad de la flexibilidad en las organizaciones se vislumbra de manera clara en los estudios críticos del management, CMS de sus siglas en inglés, a través de dos de los elementos que más han ocupado el interés de sus autores: la cultura y el control organizacional.

Los estudios críticos del management forman toda una corriente teórica de investigaciones sobre las organizaciones en las que los temas de interés serían los mismos que han predominado en la literatura managerial, pero escogiendo una perspectiva esencialmente crítica. Su origen se sitúa en el Reino Unido en la década de los noventa; paradójicamente surgen en el seno de las principales escuelas de negocios, es decir, en un entorno netamente promanagerial y capitalista debido a que el auge de dichas escuelas de negocios necesitó de un gran número de profesores que, parcialmente, provendrían del ámbito universitario en el campo de las ciencias sociales (Grey, 2005). Así pues, frente a una literatura managerial dominante donde las afirmaciones tienen como punto de partida lo natural y lo dado por descontado, fue apareciendo e instalándose toda una corriente centrada en cuestionar dichas afirmaciones y potenciar la reflexión de los trabajadores de tal forma que perciban las condiciones negativas en las que están inmersos.

La exploración de los CMS se puede dividir en torno a tres ejes interconectados entre sí que de una u otra tratan de arrojar luz sobre la transformación de las relaciones de trabajo. En primer lugar, el análisis de los textos manageriales que se editan y enseñan, con una serie de características comunes que comparten: el carácter prescriptivo, las naturalizaciones, las oposiciones, los mitos que comparten, etc. En segundo lugar, el análisis de la cultura organizacional como elemento central que pretende dar sentido, guía y expresión a los trabajadores mostrándoles una dirección, pero ocultándoles otras. En último lugar, el

tema de las distintas versiones del control organizacional que condicionan y delimitan las posibilidades de ser de los trabajadores.

1.2.1 La crítica a la literatura managerial

La literatura managerial busca legitimar constantemente determinadas formas de gobernar las organizaciones acordes con la forma de regulación flexible postfordista. Boltanski y Chiapello (2002) afirman que dicha literatura es capaz de inmiscuirse en el conjunto de representaciones mentales de una época, condicionando el discurso político y sindical a la vez que propone esquemas y representaciones coherentes de su pensamiento a investigadores y periodistas, consiguiendo que su presencia sea total en todas las esferas que le afectan. Fernández Rodríguez (2007) realiza un acertado análisis sobre dichos textos manageriales que arroja luz sobre la estructura similar que en todos ellos aparece. Resumiendo su análisis, encontramos algunas claves que nos permiten entender el carácter ideológico de los textos manageriales.

En primer lugar, se destaca cómo estos textos suelen estar apoyados en profundas oposiciones estructurales en las que se teatraliza una representación de buenas y malas prácticas en donde lo bueno es todo aquello que conduce al éxito de la organización y lo malo lo que conduce al fracaso. Es por ello que dicha literatura se caracteriza por tener un elevado tono moral por el que predomina *lo que debe ser* en una organización frente al ser, a pesar de que sea más que cuestionable el conocimiento real que se tiene de las organizaciones de las que se habla, pues el alto contenido de ejemplos no implica que sea un material idóneo de investigación (Boltanski y Chiapello, 2002).

Otro elemento a destacar es el de la inevitabilidad de determinadas elecciones, así determinada nueva teoría conduce al éxito organizacional, mientras que todo lo demás no. Del mismo modo, el lenguaje es siempre prescriptivo, creado por expertos, que implica que en cada línea se está sentenciando, buscando conducir, movilizar, entusiasmar (Chiapello y Fairclough, 2002). También la mitología usada para ocultar la relación conflictiva entre ideas tales como el capital y el trabajo, el mito se centra en la derecha (ideológica) donde se legitima a la empresa y al mercado libre (Barthes, 2000) y se representa de diferente manera: el mito de la cooperación (todos en la empresa comparten los mismos intereses), el mito del trabajador comprometido (el trabajador siempre está muy motivado y acepta de buena gana los cambios e instrucciones de la dirección), el mito del directivo en primera línea (directivos involucrados con sus trabajadores sin encerrarse en su despacho), el mito de la libertad del trabajador (el trabajador desea ser liberado, tener iniciativa y comprometerse en el servicio al cliente), etc. Por su parte, la narración también representa siempre una estructura muy similar con un directivo presentado como héroe que llega a la empresa y pone en marcha una nueva técnica de gestión que provoca una mejora espectacular de resultados y provoca un final feliz (“*happy-ending”)* en la organización.

Son textos que parecen fluir hacia una única conclusión frente al problema que se plantea, pues en su mayoría parten como casos prácticos. Para ello las herramientas que se utilizan son tres: entender el discurso como una representación de prácticas, dar por sentado que las figuras del sistema incluyen al otro como simple objetivo y el uso del tono imperativo (Fernández Rodríguez, 2007).

Con respecto a los protagonistas, de los directivos se presentan sólo sus virtudes, no hay ningún defecto; se estimula el maniqueísmo, donde

aquellos se presentan con un perfil plano y predeterminado, comparable con la conducta de un santo (Fernández Rodríguez, 2007).

A pesar de esta estructura común de los textos manageriales, Boltanski y Chiapello (2003) distinguen dos grandes etapas en cuanto al contenido de dichos textos. Una primera situada en la década de los sesenta y su crítica al capitalismo familiar y otra en la década de los noventa con el cuestionamiento a la jerarquía y planificación de las grandes corporaciones.

Los manuales de la década de los sesenta se centran en la defensa de la dirección por objetivos y de los cuadros. Con respecto a los cuadros, se presentan como el símbolo de la modernidad, pero están limitados por la gestión centralizada y autocrática de las empresas. Desde los textos se habla de la autonomía de los trabajadores, la descentralización y la meritocracia como forma de contrarrestar unas organizaciones totalmente burocratizadas y llenas de constricciones (Borne, 1966). Como solución a esa constricción de los cuadros se propone la dirección por objetivos. Esto supondrá otorgar autonomía a los cuadros pero, a su vez, asignarles objetivos coherentes con la política general de la empresa. En esa línea, todos los autores de la época coinciden en considera que la dirección por objetivos ofrece criterios claros y fiables para medir el rendimiento. Así pues, el ascenso dependerá de conseguir o no los objetivos propuestos por la organización, evitando criterios subjetivos. Trabajar por objetivos es, para los autores de esta década, un elemento clave para acabar con la arbitrariedad de la gestión de los trabajadores, que se sentirán motivados dentro de sus cuadros y, a su vez, tratados con equidad (Bower, 1976; Gélinier, 1967).

Boltanski y Chiapello (2002) evidencian cómo esta pretendida defensa de los cuadros y la gestión por objetivos responde más a la búsqueda de

instaurar una nueva norma de gestión empresarial que a una descripción real de lo que estaba sucediendo en la década de los sesenta. Así la justificación para legitimar ambos dispositivos era *atacar* la lógica del "mundo doméstico" en las organizaciones: el rechazo a los juicios personales para la política de ascensos, suprimiendo el criterio de antigüedad que no recompensa nada más que la fidelidad en detrimento de la eficacia y limitando el papel de las relaciones sociales en el éxito de la carrera profesional. Otro aspecto criticado fuera de aquel mundo doméstico es el de la excesiva importancia de las titulaciones, valorando que el hecho de haber triunfado un día en una prueba concreta fuese una condición irrecusable para ocupar puestos elevados en la organización (Froissart, 1974).

En la década de 1990 se utilizaría la misma estrategia que se utilizó en la de 1960, la crítica a las prácticas manageriales anteriores, elevando en muchos casos el tono crítico más allá de donde lo llevaron en los sesenta. Los principales focos de crítica de esta época serían la jerarquía, la planificación y los diferentes dispositivos de autoridad, los cuadros o la separación entre el mundo doméstico y del trabajo. Así la jerarquía se considera una forma de coordinación que debe ser desterrada, no sólo son los cuadros los que han de liberarse sino todos los asalariados (Boltanski y Chiapello, 2002). Este posicionamiento anti-jerárquico descansa en un principio de orden moral por el que se rechaza la relación dicotómica entre directivos y trabajadores, dominantes y dominados (Aktouf, 1989). Por su parte, la planificación es considerada rígida y basada en fríos datos cuantitativos incapaces de reflejar la verdadera realidad organizacional. En el caso de los dispositivos de autoridad como la existencia de jefes, las órdenes, los patrones, etc., son vinculados de manera crítica con el ejército y su disciplina autoritaria, elementos éstos

en contra de la igualdad formal y el respeto a las libertades individuales que afirman defender los textos de los noventa.

Frente a esas críticas comunes, todos los manuales de esta década enfatizan en la misma idea: la apuesta firme y necesaria por la organización flexible y creativa "capaz de *surfear sobre todas las olas*, adaptándose a las transformaciones a través de trabajadores y tecnologías con conocimientos actualizados que permita obtener una ventaja frente a los competidores" (Boltansky y Chiapello, 2002, p. 116). Bajo esta preocupación por la flexibilidad total de la organización descansaría en la competencia exacerbada que se inciaría a finales de los ochenta y durante toda la década de los noventa. Los autores de esta época constatan como el "juego capitalista" ha pasado de tener centenares de millones de "jugadores" a varios miles de millones (Thurow, 1997) con la entrada del tercer polo capitalista: Asia, con Japón a la acabeza. En ese contexto, los autores de países desarrollados de la década de los noventa convierten el tema de la competencia en algo nuclear en su argumentario.

Así pues, para conseguir organizaciones flexibles y creativas, los manuales de la década de los noventa proponen lo que Boltanski y Chiapello (2002) denominan "empresas esbeltas". Organizaciones inspiradas en el modelo japonés con principios de producción nuevos como el *just in time*, la calidad total, la mejora continua, equipos autónomos de producción que incidan en los círculos de calidad. Esa empresa esbelta, afirman los manuales, necesita aligerar estructuras a base de eliminar escalas jerárquicas, hay que tender al achatamiento de la pirámide. La nueva empresa sólo debe conservar en su interior aquellas funciones en las cuales posea una ventaja competitiva y externalizar el resto. Del mismo modo, esa "esbeltez" también ha de

incidir en que la organización sea ligera en cuanto a elementos que abarca, así ha de rodearse de una red de proveedores que le proporcionaran servicios, materiales, personal interino, etc. En cuanto a los equipos de trabajo, más flexibles y autónomos, el jefe ya no está dentro del edificio sino que esta fuera y es por quien y para quien se trabaja: el cliente. A pesar de que el cliente es el jefe, se sigue necesitando a un *visionario* capaz de transmitir su visión al resto de compañeros y hacerles que se adhieran a ella: el líder. Los manuales lo presentan como un ser excepcional que aparece casi por arte de magia, no se sabe dónde está y mucho menos cómo contratarle. En ese sentido, Boltanski y Chiapello (2002) señalan cómo los manuales apenas mencionan cómo se desarrollan ese tipo de trabajadores, aparecen sin más.

Otra idea que deslegitima con respecto a la década de 1960 es la de los cuadros, los cuadros se vinculan a la democracia, la jerarquía y, por ende, provoca rechazo. Su arcaísmo provoca una rigidez que frena cualquier transformación puesta en marcha.

Un último aspecto a destacar común a la literatura de la década de 1990 es la referencia crítica a la separación entre el mundo doméstico y el mundo del trabajo. Los autores de esta época consideran una mutilación separar dos aspectos tan indisociables de la vida, tildándola tanto de inhumana por evitar la afectividad en el mundo del trabajo como de ineficaz, por impedir el desarrollo de multitud de competencias esenciales para aprender a vivir en red (Boltanski y Chiapello, 2002).

1.2.2 La cultura organizacional

Nos interesa separar aquí los conceptos de cultura y clima organizacional que, a menudo, se tiende a mezclar y considerar como conceptos parejos que estudian hechos comunes y, hasta cierto punto, recíprocos dentro de un ciclo continuo a lo largo del tiempo (Reichers y Schneider, 1990). En nuestra opinión, se pueden delimitar y diferenciar claramente ambos conceptos según su fundamentación teórica, metodología y nivel de análisis. Por un lado, el clima laboral es un constructo cuyos fundamentos teóricos se encuentran en la teoría del campo lewiniana por la que se pretende analizar y comparar, a través de encuestas, las conductas de los miembros de una organización. Por el contrario, el concepto de cultura organizacional se ubica en el marco del interaccionismo simbólico y se aproxima a la realidad de los miembros de una organización de forma cualitativa, intentando comprender y arrojar luz sobre las creencias, normas o valores compartidas por aquellos (Shein, 2000).

La historia de la cultura organizacional como tal es una historia reciente con apenas tres décadas de existencia. A pesar de ello, desde la década de los años 30 encontramos estudios sobre la organización desde un ámbito cualitativo y enfocado en los equipos de trabajo como microsociedades con las investigaciones de Hawthorne o, en la década posterior, con los estudios de la escuela de Chicago (Trice y Beyer, 1993)

La cultura organizacional se puede considerar como un conjunto de cogniciones compartidas por los miembros de una determinada unidad social, que son adquiridas a través del aprendizaje social y de procesos de socialización que exponen a los individuos a diversos elementos culturales, principalmente interacciones y actividades que van rellenando

el espacio común en cuanto a valores compartidos, marcos de comprensión comunes y sistemas de creencias. Este espacio común es la cultura organizacional que irá cambiando y reconfigurándose a lo largo del tiempo (Goffee y Jones, 2001).

La cultura organizacional tiene una serie de consecuencias para los miembros de la organización. Siguiendo a Trice y Beyer, Alcover (2003) considera que la cultura organizacional ayuda al manejo de las incertidumbres colectivas, a la creación de un orden social, a la creación de una identidad colectiva y al fomento del etnocentrismo en el grupo, entre otras consecuencias.

Debido a la infinidad de aproximaciones críticas sobre la cultura organizacional, en los años ochenta se empieza a hablar de diferentes marcos conceptuales. La idea era englobar todas las definiciones en torno a sus rasgos característicos. Así, Mohan (1993) realiza una categorización de la cultura organizacional según el enfoque que se utilice: desde un punto de vista antropológico se entendería la organización como pequeñas sociedades en donde se cuida y cría a los miembros; desde un punto de vista simbólico, la cultura organizacional se entiende como el entorno en donde los miembros de la organización comparten y crean identidades, o desde un punto de vista constructivista donde se indaga en las estructuras de significado sobre las cuales se asumen diferentes elementos de la organización.

A pesar de la existencia de diferentes marcos conceptuales, la forma de aproximarse al estudio de la cultura organizacional difiere entre aquellos autores que tratan de comprender lo que supone la cultura organizacional para mejorar el buen funcionamiento de las organizaciones, es decir, utilizarla como una variable a partir de la cual comprender a la organización (Schein, 1985). Y, por otro lado, aquellos

que pretenden escudriñar los significados asociados a las formas culturales de las organizaciones, entendiendo la cultura organizacional como una metáfora a través de la cual se puede analizar la forma de controlar a los trabajadores a través de la promoción de una serie de valores frente a otros, siempre al servicio de la organización (Alvesson, 2002). Esta perspectiva ha dado lugar a toda una corriente de estudios críticos sobre la cultura organizacional.

En la década de los noventa se constata que la cultura organizacional será un elemento más de la teoría organizacional, como lo son las nociones de estructura, estrategia o control organizacional. También es en esa década cuando aparece un cierto consenso a la hora de hablar de las características de la noción: que es holística, que está determinada históricamente, que hace referencia a nociones antropológicas, que se construye socialmente, que es una noción *soft,* blanda y que no cambia de manera sencilla (Hofstede et al., 1990).

Desde esta perspectiva, la cultura organizacional comprende los criterios que se utilizan para adquirir y distribuir el poder y el estatus. A través de ella se establecen las reglas que regulan las relaciones de amistad entre los miembros, las recompensas y las sanciones sobre el comportamiento y la ideología o "religión" que otorgan sentido a los eventos de la organización (Jaeger, 1987).

Uno de los primeros autores que analiza críticamente el concepto de cultura organizacional es el economista sueco Mats Alvesson, para el cual no sólo tiene funciones positivas como satisfacer las necesidades de sentido, guía y expresión de la gente, sino que también fomenta la restricción de la consciencia y la disminución de la autonomía (Alvesson, 1993). En ese sentido, la cultura al mismo tiempo que da una "dirección" determinada al trabajador, le oculta otras, reforzando no sólo el

consenso de lo que para la organización es verdadero, sino también la hegemonía y la dominación.

Pero el contenido de la cultura organizacional no lo proporciona solamente la empresa, sino que está compuesta por una mezcla de manifestaciones culturales de tipo y nivel variados que corresponden a distintos niveles a los que los trabajadores pertenecen: empresa, departamento, (pero también) clase, grupo étnico, género, etc. . Así pues, la cultura organizacional adquiere un carácter flexible al adaptarse a diferentes niveles que en determinados puntos pueden ser contradictorios o provocar tensiones, lo que Martin y Meyerson consideran la ambigüedad de la cultura organizacional (Martin y Meyerson, 1986, citado en Alvesson, 1993).

Así, de las numerosas formas en que se puede entender la cultura organizacional, nos quedamos con aquella de Frost *et al.* (1985), que se centra en los aspectos menos tangibles de la vida organizacional, la importancia que para la gente tiene el simbolismo y, sobre todo, la interpretación de los acontecimientos, las ideas y las experiencias que influyen y conforman a las personas y grupos que interactúan diariamente en la organización. En ese sentido, cobra mucha importancia la interpretación simbólica e interpretativa de la cultura organizacional en la cual existiría un sistema más o menos cohesionado de símbolos y significados en los cuales tendría lugar la interacción social (Alvesson, 2002).

La organización es un sistema de significados (sentido común, ideas, creencias…) compartidos por los miembros en distinto grado, siendo la cultura la encargada de desarrollar y orientar las relaciones en las que se basa la actividad productiva de tal forma que se eviten al máximo las confusiones en cuanto a interpretaciones de aquellos significados se

refiere. En otras palabras, la cultura es la encargada de generar un orden social, armonizando y coordinando las relaciones que en la organización se suceden. La cultura sería el vehículo de transmisión de la ideología que la organización pretende inocular en los trabajadores, por lo que parece necesario, según Alvesson (2002), sacar a la luz todas las situaciones en las que la cultura ejerce dominación y constreñimiento de la libertad individual en pos de la consecución de los objetivos organizacionales. Por ello, no se puede obviar que la ideología es un componente más de la cultura organizacional.

Los directivos son los encargados de pregonar los valores e intereses que defiende la cultura organizacional, considerando al trabajador, el subordinado, algo que aquellos deben moldear. La literatura managerial descansaría sobre esa creencia en la superioridad de los directivos sobre los trabajadores, una relación asimétrica en la que aquellos que poseen la competencia moral para decidir y establecer los ideales y valores de la organización han de imponerse y reorientar la conducta de todos los miembros de la organización (Alvesson, 2002).

Por último, y como tránsito al siguiente epígrafe, cabe destacar cómo Alvesson (2002) entiende la cultura organizacional como una forma de control organizacional, entendiéndola como la búsqueda por parte de la gerencia del monopolio de las ideas y los valores que conforman las normas básicas de la organización. El control cultural sería una forma de poder no referida a las luchas entre grupos dentro de la organización, sino como “el esfuerzo sistemático de los directivos por establecer una determinada visión del mundo, un particular conjunto de valores y/o emociones entre los empleados de la corporación” (Alvesson, 2002, p,124).

1.2.3 El control organizacional

También es a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta cuando florecen multitud de estudios en el ámbito de la teoría organizacional que tienen como elemento central el control organizacional. Es a partir de ese momento en el que podemos encontrar diferentes formas de aproximación a la idea de control organizacional: desde orientaciones de tipo histórico (Edwards, 1979, Burawoy, 1983) a orientaciones que buscan relacionar el control según las formas organizacionales (Burawoy, 1979, Dore, 1973, Lincoln y Kalleberg, 1990). También podemos entender el control organizacional como las prácticas específicas de formas organizacionales que se han ido configurando en un determinado momento histórico y que poseen una lógica determinada, influida por las transformaciones en el entorno de la organización a las que han de adaptarse (Pfeffer y Salancik, 1978).

Del mismo modo, el control organizacional se ha enfocado desde diferentes perspectivas. La principal perspectiva de análisis ha sido la marxista, la cual pretende describir las formas de control organizacional que se han ido desarrollando a lo largo de la historia de las organizaciones, estableciéndose tres tipos ideales: el control simple o jerárquico (basado en la supervisión directa y característico del siglo XIX), el control tecnológico (el típico ejercido durante el taylorismo y fordismo y basado en la la forma de organizar el continuo proceso productivo) y el control burocrático (basado en la en la imposición impersonal de un sistema normativo y aplicado a mediados del siglo XX; Edwards, 1979). La perspectiva weberiana, por su parte, se ha centrado en la manera en que la regulación normativa del capitalismo se erige en una forma de control a través de la legitimidad y la racionalidad de la norma organizacional (Weber, 1998).

Otra aproximación interesante al estudio del control organizacional es la que proporciona Foucault (1975, 1980) a través de su estudio del poder que, posteriormente, se han visto completados por los teóricos de la gubernamentalidad (Gordon, 1991). En nuestra opinión existiría una equivalencia entre control y poder disciplinario distinguido de tres formas (Danaher et al., 2000): el control panóptico por el cual el trabajador siempre está sometido a la posibilidad de estar vigilado. Una segunda forma sería el adiestramiento por la que se normaliza y somete a los cuerpos a unas actividades y unos saberes que implica la clasificación de los sujetos según su rendimiento. Y una tercera forma derivada del autodisciplinamiento, por la que el trabajador se esfuerza por alcanzar un estado deseado de perfección en función de todo tipo de criterios.

A pesar de lo anterior, Revilla y Tovar (2011) señalamos que la transformación sustancial que se ha dado en las organizaciones con el paso del fordismo al postfordismo ha derivado en nuevas formas de organización del trabajo, ayudadas por nuevas tecnologías de la información y que también constituirían nuevos dispositivos de control sobre los trabajadores. Del mismo modo, viejos mecanismos de control se adaptan al cambio organizacional con la introducción de variantes acordes con la nueva situación. Así, en la década de los noventa y primeros años del siglo XXI encontramos una serie de autores que estudian las nuevas formas de control organizacional acorde con los cambios organizacionales. En primer lugar, lo que Barley y Kunda (1992) llaman el control normativo, el cual se ejercería de manera más o menos acordada por los miembros del grupo y que supondría una vigilancia entre iguales (Sewell, 1998). Otro tipo de control sería el clientelar (Revilla y Tovar, 2011), que se deriva de la cada vez mayor dependencia

directa del cliente. En tercer lugar, podríamos hablar del control por resultados que se ejerce principalmente a los directivos y cuadros medios. La proliferación de situaciones laborales que derivan en una individualización de la relación del trabajador con la organización, apareciendo las relaciones de servicio, casi particulares entre lo que sería un profesional independiente (o "free-lance") y la organización o el cliente, permitiría hablar de una nueva forma de control de tipo mercantil en la que el sujeto se disciplina y dirige su comportamiento laboral en función de su percepción y comprensión de las demandas del mercado, necesitando estar al día, actualizado y supeditado a las normas, no ya de la organización, sino del mercado como ente legitimador de cualquier tipo de demanda (Revilla y Tovar, 2011).

En esa línea, una de las nuevas lógicas disciplinarias que más nos interesa en esta tesis es la que sitúa al sujeto como responsable total de su propia actuación, siendo el encargado de autorregularse y de tener iniciativa (Du Gay, 1996). En cierta manera esta forma de control tiene mucho que ver con el autodisciplinamiento foucalitiano con la salvedad de que mientras que en éste los criterios los determina la organización, en el control denominado autosujeción o sujeción moral (Crespo et al., 2006) dichos criterios disciplinarios los establecería el propio sujeto. En nuestra opinión, la gestión por competencias, gracias a la aplicación de uno o varios de los controles señalados más arriba, propicia un autodisciplinamiento del trabajador tanto por su vaga definición de la noción como por la individualización que supone que sea el trabajador el que depende de sí mismo para su rendimiento, evaluación, retribución y promoción a través de sus competencias, posibilitando que se ejerzan mecanismos de control (Revilla y Tovar, 2011).

1.3 Las nuevas demandas en la organización

Existe un consenso en considerar que el aumento de la competitividad a escala global, los constantes cambios de los consumidores y la necesidad de la tecnología son las principales causas que evidencian la obsolescencia de los tradicionales patrones burocráticos y las clásicas estructuras en el lugar de trabajo (Vallas, 1999). La flexibilidad se convierte así en el paradigma en torno a la cual articular todas estas nuevas demandas en las organizaciones.

A pesar de que las teorías de la flexibilidad han ganado la batalla en el campo de la gestión empresarial y la política en la era del postfordismo, existen numerosas voces críticas que muestran cómo dichas teorías se asientan sobre endebles pilares teóricos: basándose en simples bases dicotómicas (Hyman, 1993), obviando la influencia de la norma y la ideología en las prácticas manageriales (Vallas y Beck 1996; Schoenberger, 1997) o justificándose a través un inventario de ejemplos sin fundamentaciones teóricas (Sewell, 1999).

Del mismo modo, estas mismas voces cuestionan el principio de la flexibilidad como elemento que permite al trabajador asumir más responsabilidades, más autonomía y enriquecimiento a la hora de realizar la tarea, además de acceder de una manera más sencilla a la información (Serrano y Crespo, 2002; Dunford, 1998). Por un lado, se muestra cómo la autonomía no es sinónimo de democratización en el seno de la empresa, pues es una autonomía profundamente delimitada y enmarcada en decisiones periféricas y nunca estratégicas dentro de la organización (Maroy, 1997). Es una autonomía estratégica desde el punto de vista de la organización que no sirve como estrategia de construcción de espacios al servicio de los trabajadores.

Serrano y Crespo (2002) apuntan a la demanda de un trabajo cada vez más abstracto como uno de los riesgos importantes que conlleva la flexibilidad en las organizaciones. Es un riesgo porque dicha abstracción supone una dificultad a la hora de medir el trabajo y, consecuentemente, de poderlo controlar y regular, derivando en una demanda de disponibilidad total para la organización. Del mismo modo, se apunta cómo las organizaciones flexibles van acompañadas de una tendencia a la intensificación y aumento de la carga del trabajo, sobre todo en aquellos trabajadores que deciden permanecer al margen de la regulación del derecho de trabajo a través de los convenios colectivos (Bouffartigue y Bouteiller, 2000, *apud* Serrano y Crespo, 2000). La gestión por competencias, en ese caso, es el mayor ejemplo de una gestión personalizada en la organización en donde se concede mayor autonomía laboral a aquellos trabajadores que muestran su adhesión a los fines de la empresa y una disponibilidad total. Bajo este tipo de gestiones, la remuneración depende de las competencias individuales que permiten al trabajador cumplir con sus objetivos lo más rápidamente posible, priorizando un modelo laboral de carrera personalizado al margen del convenio colectivo. En esa línea, y siguiendo a Alonso (1999), el determinismo tecnológico también juega un papel importante a la hora de tachar de anticuado o burocrático cualquier mínimo protocolo que suponga un mínimo de garantías sociales y laborales. Desde este determinismo, la tecnología es vista como positiva para toda la sociedad por igual, sin suponer costes de ningún tipo ni efectos desiguales en los colectivos más débiles. Con la tecnología se considera que todo el mundo gana y por ello se justifica que sea la línea central en las organizaciones. Del mismo modo, se la considera ajena a cualquier ideología por lo que el trabajo ha de quedar supeditado y determinado a ella.

Siguiendo a Dubar (2001) podemos hablar de diferentes aplicaciones de la flexibilidad en la práctica laboral que se podrían agrupar en torno a tres tendencias desde el fin del fordismo hasta nuestros días, son tendencias *"que tienen incidencias identitarias importantes, que mezclan la racionalización y la innovación, que tratan de relaciones en el trabajo…que conciernen a las exigencias que los empresarios y los dirigentes políticos anteponen para contratar, formar o administrar los recursos humanos y a la manera en que reaccionaran los asalariados"* (Dubar, 2001:125).

1.3.1 Las obligaciones implícitas

El postfordismo no ha supuesto el final de aquellos trabajos tipificados como fordistas. Los trabajos típicamente obreros existen en la actualidad, pero, a diferencia de en etapas anteriores, han pasado en buena medida de ser simples ejecuciones mecánicas de consignas o aplicaciones de procedimientos fijados de antemano a suponer resolución de problemas (Dubar, 2001). Este fenómeno no se puede desvincular de la creciente automatización de los medios de producción y la informatización de los dispositivos de trabajo. Así, ergónomos del trabajo franceses muestran las diferencias que existen entre lo que es considerado el trabajo prescrito (lo que debería ser) y el trabajo real (lo que en realidad se realiza) a través de un estudio de caso en el que aparecen formas inéditas de resolver problemas, de inventar soluciones diferentes para alcanzar el objetivo en obreras consideradas como no cualificadas o meras ejecutantes de tareas en una empresa de montajes de televisores (Daniellou et al., 1983). Los trabajadores no son totalmente pasivos, sino que movilizan sus propios recursos según se suceden las situaciones laborales durante el día a día, decidiendo qué

hacer y no hacer, elaborando estrategias para alcanzar los objetivos demandados por la organización y poniendo en práctica trucos para conseguir los resultados. Pero esta capacidad del trabajador a nivel operario no es sólo voluntaria, sino que también es debida a las incertidumbres y disfuncionalidades de los sistemas de producción constantemente negadas por parte de la organización, no solo debido a que ésta no reconoce sus imperfecciones, sino a través del salario establecido, de la ausencia de futuro laboral y de reconocimiento (Dubar, 2001).

Guérin (1990) profundiza en las obligaciones implícitas al afirmar que lo prescrito en las organizaciones tiende a desdibujarse al mismo tiempo que el nivel de exigencia al trabajador aumenta. El acto de producir ensancha hasta convertirse en una actividad autónoma global donde se entremezclan los flujos físicos y de información (De Terssac, 1995).

1.3.2 El cliente siempre lleva la razón

El cliente se convierte en el centro de todo tipo de trabajo siendo su satisfacción el objetivo primordial del trabajador. Es en ese contexto donde se convierte en vital la calidad total de la organización situando al cliente en el centro de todas las actividades de la organización, de reaccionar según sus deseos, de anticiparse a sus comportamientos de compra e intentar suscitarlos (Dubar, 2001), elementos muchos de ellos vinculados con la llamada producción “just in time”.

La calidad hacia el cliente supone capacidad de maniobra, de tal manera que las grandes empresas se descentralizan y desburocratizan transformándose en pequeñas estructuras interconectadas denominadas empresas-red (Piore y Sabel, 1990) donde se valora lo local, las relaciones

de confianza y la creación y participación de una cultura común al entorno en el que se establecen.

Pero existen casos de empresas grandes que, sin adaptarse a esa estructura de las empresas-red, muestran del mismo modo la gran importancia del cliente. Es el caso del análisis realizado en una importante cadena de supermercados italiana en la cual los encargados dicen a sus trabajadores que el cliente es su segundo empleador y como tal hay que mostrarle la misma obediencia y total disponibilidad (Curcio, 2005). En dicho análisis, se evidencia el poder disciplinario que la empresa otorga al cliente de cara a los trabajadores llegando a provocar en éstos miedo a reclamar cualquier de sus derechos más básicos por tener la certeza de que la empresa se posicionará del lado del cliente.

En el caso francés, este modelo se ha extrapolado también al servicio público. Los funcionarios son transformados en profesionales que han de proveer de servicios a los usuarios, sus clientes, con los que están unidos y han de satisfacer sus necesidades de la mejor manera posible. Dicho modelo supone una verdadera revolución cultural frente a la predominancia de la cultura burocrática del control y protección jerárquica de la administración pública (Dubar, 2001).

1.3.3 El maletín de las competencias

La competencia aparece aplicada en el mundo de las organizaciones como noción que cuestiona la cualificación, ésta es considerada excesivamente burocrática y estática al adquirirse de manera previa a través de un título y dar derecho a un contrato de un nivel equivalente al del título adquirido. Del mismo modo, la cualificación suponía, según sus críticos, un porvenir laboral más o menos estable a través de aumentos salariales, ascensos, reconocimientos… Así, la noción de competencia

fomenta la contribución de todos los trabajadores a la competitividad en su organización.

Los elementos que definen la competencia son el saber, el saber hacer y el saber estar que, en la lógica de las organizaciones se transforman en demandar a los trabajadores iniciativa, responsabilidad y trabajo en equipo (Dubar, 2001). Así, las organizaciones buscan que sus trabajadores pasen de tener una identidad de oficio o de clase a una identidad de empresa (Linhart, 1991), buscando un acuerdo entre sus objetivos estratégicos y la movilidad de los trabajadores para realizarlos, en una estrategia clara de desvalorización de las identidades colectivas y, al mismo tiempo, de fragmentación del poder de lo colectivo que otorgan aquellas.

Por otro lado, y con el beneplácito de las instituciones europeas en su carta de 1996, se responsabiliza a los trabajadores de la adquisición y mantenimiento de sus competencias, lo que en otras palabras se ha venido a denominar empleabilidad a lo largo de toda a vida. Los trabajadores, como afirma Dubar (2001), han de asumir la responsabilidad de la competencia en el doble sentido de la palabra: han de adquirirla y han de sufrir las consecuencias si no la consiguen. De dicho balance extraerá su maletín de competencias con el que "ofrecerse" a las diferentes organizaciones y poder ser contratado por aquellas que le consideren necesarias vendiendo o alquilando sus competencias. En ese sentido las competencias han de ir actualizándose según las demandas del mercado, el trabajador ha de *mantenerse en estado de competencia"* (Dubar, 2001:132), estando siempre a punto a la espera de ser contratado.

Serrano y Crespo (2002) señalan cuáles son las principales competencias más demandadas en la era de la *flexibilidad postfordista*. Por un lado,

estarían las competencias vinculadas a la comunicación y el conocimiento para hacer frente a las situaciones urgentes y, por otro, la iniciativa y la creatividad, como competencias necesarias frente a la aleatoriedad e inspiración de las nuevas demandas laborales. Así pues, la lógica de las competencias se convierte en el paradigma de valoración del rendimiento del trabajador. En ese sentido, elementos como el conocimiento o la experiencia pasan a un segundo plano, mientras que la motivación o la actitud hacia el trabajo se convierten en centrales a la hora de medir el rendimiento, permitiendo así la entrada de la arbitrariedad por parte de los encargados y despojando al trabajador de los mínimos controles para valorar su trabajo.

1.3.4 El nuevo trabajador

Las distintas formas de gestionar las organizaciones, incluida la de competencias, que han aflorado en los últimos 30 años pueden entenderse como dispositivos que buscan articular las prácticas de subjetivación, proponiendo a los trabajadores unas formas de actuar sobre sí mismos, es decir, desde un punto de vista foucaultiano, el management puede ser entendido como un dispositivo de gobierno, una tecnología del yo que permitiría ver cómo los hombres se gobiernan a sí mismos en el trabajo (Zangaro, 2010). Así, las obligaciones que la gestión impone se complementan con obligaciones autoimpuestas por parte de los trabajadores, los cuales ya no sólo han de saber hacer *desde* una imposición externa, sino que han de saber ser *en* el trabajo. Desde un enfoque foucaltiano, el control organizacional en sus distintas aplicaciones, se puede considerar como una tecnología de poder (Foucault, 1988) que directivos y gerentes de las organizaciones aplican sobre los trabajadores, para imponerles finalidades y objetivos.

Como hemos visto, la literatura managerial ha ido construyendo un nuevo perfil del buen trabajador, el cual ya no busca una actitud paternalista por parte de la organización, sino una organización que alimente su espíritu de iniciativa y progresión laboral constante. En ese sentido, la organización pasa a ser una especie de "ingeniera del alma" (Le Goff, 1999) en donde la relación organización-trabajador se basa ya no en la dependencia derivada de la seguridad en el empleo, sino en la libertad que la organización aporta al trabajador para poder construir su propia empleabilidad. Se construye un nuevo "contrato moral" en donde la organización da total libertad al trabajador para que se desarrolle a través de los medios que le pone a su disposición a cambio de que éste

se implique totalmente en ella. El trabajador se convierte en el responsable de la propia formación y de la gestión de la carrera (Dubar, 2001), dando lugar a situaciones de sufrimiento (Sennet, 2000) por parte de aquellos que temen no responder a las expectativas y presiones laborales, por miedo a la "in-competencia". (Serrano y Crespo, 2002).

Así pues, la gestión por competencias, al igual que otros discursos manageriales, promete un lugar privilegiado para aquellos trabajadores proactivos y emprendedores capaces de convertir cualquier situación adversa en oportunidad de desarrollo.

Siguiendo a Zángaro (2010), el discurso del management busca la creación de una matriz de racionalidad por la cual se da sentido y conforma las prácticas organizacionales por las que los individuos operan tanto sobre sí mismo como sobre otros. Dicha matriz nos sirve de hilo conductor a nuestro propósito sobre qué supone la gestión por competencias para el trabajador, qué tipo de trabajador se pretende poner en valor con las competencias.

Como afirma Zangaro (2010) con el postfordismo el individuo pasa a ser un todo integrado, a diferencia de épocas anteriores donde era considerado como un ente dividido entre cuerpo y mente y en el que sólo se priorizaba lo que ayudaba al trabajo desde el punto de vista del ejercicio físico de la actividad[9].

La gestión por competencias se convierte en el ejemplo más evidente de la nueva triada del individuo en el trabajo: mente, cuerpo y emocionalidad, y basta con acercarse a cualquiera de los manuales sobre el tema para encontrar referencias frecuentes a términos como

[9] Esta afirmación general no puede obviar todos los trabajos de la escuela de las Relaciones Humanas que si bien reafirmaron la importancia de los factores personales y sociales que intervenían en el trabajo no tuvieron la capacidad de incidir en los supuestos principales del taylorismo y fordismo.

"emoción", "estado de ánimo" e, incluso "espíritu". Del mismo modo, los famosos decálogos de competencias que se publican y reactualizan de manera frecuente son otra evidencia más de la centralidad de la emoción, encontrando en las definiciones de las diferentes competencias elementos de corte emocional[10]. Lo que viene a constatar esta triada es la fusión entre el hacer y el ser en el trabajo, o lo que en la jerga de las competencias se define como saber hacer y saber estar.

Con el uso de las emociones a través de las competencias se pretende pasar de estados emocionales puntuales a hábitos emocionales permanentes, de tal forma que el trabajador incorpore y asimile las conductas emocionales positivas y las mantenga a lo largo del tiempo. Zangaro (2010) asocia este hábito emocional con la búsqueda, por parte de la organización, de que el trabajo sea ético en un doble sentido: por un lado, construyendo emociones positivas para la organización y, por el otro, modificando y reparando aquellas que no lo son. En este sentido, las modificaciones y reparaciones se vinculan a las particularidades propias de una organización, es decir, a las emociones y estados afectivos ya formados por los trabajadores que es necesario "reparar" y, también, al devenir de la dinámica de trabajo que puede propiciar la aparición de emociones o estados afectivos negativos entre los trabajadores. Tanto para un caso como para el otro, se señala el trabajo ético como el elemento reparador capaz de solucionar dichas disfuncionalidades.

[10] Uno de los decálogos de competencias más importante en castellano puede ser el de Martha Alles quien en su libro *Diccionario de comportamientos. Gestión por Competencias* detalla una a una, 160 competencias a través de 4.538 comportamientos asociados. Un análisis de las definiciones y comportamientos desvela infinidad de conceptos vinculados a emociones: sentir, temeridad, expresarse, temple, sereno, prudente, tenaz, fuerza interior, rectitud, calma, motivante…

En esa misma línea, la manera de evaluar a las personas gestionadas por competencias que proponen los manuales otorga más peso a sus características personales que a sus competencias técnicas, ya que son aquellas las que ayudan de manera mucho más exclusiva y diferenciadora a la consecución de los objetivos organizacionales. En cierto sentido, se busca visualizar y potenciar a los líderes personales, aquellos cuyo liderazgo depende más de su forma de ser y conductas que de sus competencias técnicas. Para el discurso del management, son este tipo de líderes los que suponen una imagen y reflejo para el resto, por lo que en cierta manera se convierte en un ideal a alcanzar, en un sujeto deseado, en definitiva, en el ideal de subjetividad (Zangaro, 2010).

El discurso managerial también tiene repercusiones en términos identitarios en su afán por equiparar trabajo y vida como espacios de realización personal idénticos. La difuminación de la línea que separa el trabajo y no trabajo, constatada principalmente por la desaparición de los horarios y la obligación de tener dispositivos -de control- de la empresa (móvil, portátil, coche…)[11], tiene como finalidad que el trabajo pase de ser un medio a ser un fin. El individuo es su actividad y su actividad es el trabajo. La satisfacción y la realización dejan de ser profesionales para pasar a ser vitales. Los dos elementos que componen la identidad, la igualación y la diferenciación, son colonizados por la organización en pos de construir el individuo apropiado a través de los diferentes tipos de control en apartados anteriores comentados. Éstos buscan influenciar, regular y, finalmente, cambiar la identidad del trabajador dentro de la organización a la que pertenece a través de una

[11] Aquí también podríamos hablar de aquellas dinámicas organizacionales que fomentan los equipos de vida a través de congresos durante fines de semana, vacaciones de empresa o cenas de navidad…

serie de estrategias (Alvesson y Willmott, 2002). En ese sentido, Alvesson y Willmott (2002) constatan que la identidad puede ser más o menos dirigida a través de estas estrategias de control, las cuales, a su vez, pueden ser agrupadas según donde se ponga el foco de atención: estrategias donde el empleado es directamente definido en función del otro como en el caso de *definir a la persona directamente (a)* o *definiéndola a través de otras (b),* estrategias donde lo que se pretende regular es el contexto laboral y las propias tareas laborales como en el caso del *uso de un vocabulario de motivos específico (c), la* redefinición de *valores y morales (d) o* los conocimientos y las habilidades; la regulación de la pertenencia y la diferenciación, como en el caso de la *categorización grupal y afiliación (f)* y la *posición jerárquica (g)* y, por último, estrategias relacionadas con el contexto, enfocada a regular el terreno social, organizacional y económico en el cual el trabajador se desenvuelve, sería el caso de la *definición del contexto (i).*

Es en este contexto en el que los discursos manageriales se centran en la gestión por competencias y en cómo la noción de competencias permite vincular las cualidades de la persona con las demandas de la fuerza de trabajo (Boltanski y Chiapello, 2002). Pero este hecho ha supuesto también complicaciones en las organizaciones a la hora de constatar tanto la falta de uniformidad de las competencias como la dificultad de su descripción. El discurso managerial es consciente de que todo lo que facilita y da lo emocional también, en cierta manera, condiciona y quita, pues imposibilita todo criterio de sistematización y, consecuentemente, de control. En ese equilibrio el discurso managerial vende el precepto de que el trabajador ha de implicarse de manera voluntaria con el trabajo que realiza, poniendo en práctica sus habilidades más personales, las

comunicacionales, las relacionales, las creativas… junto con una actitud comprometida hacia el trabajo. Hasta cierto punto, consideramos que el trabajador acepta y asume como propios los requerimientos de la organización, legitimando la extracción de beneficios (Boltanski y Chiapello, 2002), dando lugar a una subjetividad implicada en el trabajo (Zangaro, 2010). Pero, por otro lado, ese discurso managerial también se ha visto legitimado por un contexto macropolítico que le ratifica de manera constante, por lo que el trabajador, ciudadano, ha dejado de estar en un cruce de caminos donde, protegido, tenía la posibilidad de elegir y de equivocarse en dicha elección. El nuevo escenario laboral del trabajador es el de un pasajero sólo en la primera fila de una montaña rusa cuya dirección, velocidad y fuerzas no dependen de él, por lo que, en nuestra opinión, sería más acertado hablar, en vez de hablar de una subjetividad implicada, de una subjetividad obligada.

En resumen, con el paso del fordismo al postfordismo encontramos cómo generar valor en la producción no depende sólo del trabajo físico, sino también, y sobre todo, del cognitivo-intelectual. Se pasa a hablar de una sociedad del conocimiento que demanda un nuevo trabajador cuyas competencias importantes son las denominadas “blandas”, aquellas vinculadas con los procesos cognitivos y el dominio de herramientas de tipo intelectual, la capacidad de abstracción, de aprehensión de nociones y procesos. Estas competencias se convierten en el núcleo central del nuevo trabajador junto con aquellas que las permiten movilizarlas de la mejor manera, las competencias que permiten la interacción social y denominadas emocionales: saber estar, saber participar, saber compartir…

1.4 Las nuevas demandas en las instituciones europeas

La Unión Europea (UE), a través de sus órganos competentes, es la institución de gobierno que determina y define las políticas laborales y económicas que condicionan a todos los ciudadanos de los países miembros. En su corta historia, ha realizado un esfuerzo sobresaliente por construir un armazón ideológico a través de diferentes escritos y directrices pretendiendo dar contenido y sentido a su discurso (Serrano, 2000; Jepsen y Serrano, 2005). Un discurso con claros tintes neoliberales que recibe con los brazos abiertos la transformación de las relaciones de trabajo, decantándose de manera clara por el lado de los mercados en detrimento de los derechos de los trabajadores y ciudadanos europeos, los cuales, se ven sobrevenidos por una serie de nuevas nociones que se convierten en clave para su devenir laboral. Términos como empoderamiento, activación o flexiguridad pasan de no existir hace veinticinco años a ser claves en la actualidad. En los tres descansa una idea común: la responsabilidad total del individuo de su situación laboral. En ese sentido, nos parece interesante analizar los puntos en común que encontramos entre la gestión por competencias y la flexiguridad. Para ello, partimos de un punto que tanto en una como en la otra es central: el individuo como responsable principal y último de su devenir laboral.

Para ayudar a entender el proceso de construcción e instalación de estas nociones, resulta necesario realizar un recorrido por qué tipo de Modelo Social Europeo pregonan las instituciones y, a partir de ahí, aterrizar en las principales políticas de empleo impulsadas. Por último, nos centraremos en el concepto de flexiguridad que, en nuestra opinión, es la

noción clave de las políticas de empleo y, del mismo modo, la que más está articulando la nueva definición de trabajador.

1.4.1 El Modelo Social Europeo

El Modelo Social Europeo (de aquí en adelante ESM[12]) podría ser definido como un proyecto de sociedad donde se combina el crecimiento sostenible con la mejora de las condiciones de trabajo y de vida. Elementos como el pleno empleo, la calidad del empleo, la igualdad de oportunidades, la protección social universal y la inclusión social son cruciales para la consecución de dicho modelo. La primera definición de corte institucional que surge sobre el ESM aparece a mediados de los años 90, en ella se habla de un "*conjunto de valores comunes, libertad personal, diálogo social, igualdad de oportunidades para todos y la adecuación de la seguridad social y la solidaridad para aquellos segmentos de la población débiles"* (European Commission, 1994). Durante todo este tiempo, las instituciones europeas se han encargado de producir numerosos discursos asentados en tres pilares básicos: la naturalización histórica del Modelo Social Europeo, la dicotomía existente entre el panorama socioeconómico americano y europeo y el nuevo modo de articulación del vínculo social (Serrano y Crespo, 2002).

A pesar de las numerosas evidencias que muestran que el acento de la Unión Europea está en una gran mayor medida en el lado económico que en el social[13], ¿por qué el modelo sobre el que se sustenta y por el que ha de avanzar la UE es denominado el Modelo Social Europeo? Esta denominación concreta se entiende como un intento de creación de un

[12] European Social Model.

[13] Para completar la información sobre este tema es indispensable una lectura detallada del riguroso discurso generado por el Trade Union Institute de Bruselas cuestionando muchas de las afirmaciones que se dan por descontado en el discurso de la Unión Europea (Jepsen & Serrano, 2006, Maarten, 2007).

modelo común mucho más aceptable, y consecuentemente legitimado, por la sociedad donde, paradójicamente, el énfasis *real* no coincidiría con el énfasis *nominal* del mismo. En eses sentido, dicha no coincidencia entre significado y significante, la podemos entender como la lucha en el terreno del lenguaje por la creación de un nuevo *status quo* (Fairclough, 2000) que, como veremos más adelante, también parece existir con el concepto de flexiguridad, pues lo que sugiere el concepto nominalmente no se corresponde con lo que hace referencia realmente.

De acuerdo a la clasificación de Jepsen y Serrano (2006), existirían tres modos de entender el ESM. Un primer modo donde el modelo vendría definido por la acumulación de elementos comunes (instituciones y valores, entre otros), un segundo grupo de textos donde se entendería al ESM como un ente englobador (*being enshrined)* de diferentes modelos nacionales (dentro de los cuales, algunos serían los buenos ejemplos) y una tercera forma de entender al modelo como un proyecto europeo que serviría para enfrentarse tanto a las cambiantes condiciones económicas como para la cohesión de los países miembros. Es en este tercer punto donde, al igual que las autoras, se sitúa nuestra visión del ESM, pues existen numerosas manifestaciones que señalan la pretensión de la UE de crear una serie de elementos comunes a partir del conjunto de países que conforman Europa, los cuales, a priori, no tendrían tantos elementos en común como afirma la primera interpretación. Del mismo modo, y como parece derivarse de las conclusiones de la cumbre de Lisboa, aunque existen diferentes realidades y países que sirven de ejemplo al conjunto de la UE, el surgimiento de nuevos conceptos y la vaguedad en la definición de los mismos parecen cabalgar en una misma dirección: la creación de una gran identidad europea que englobaría las

distintas singularidades existentes, lo que las propias autoras denominan como el proyecto político del ESM (Jepsen & Serrano, 2006).

Para entender el ESM como proyecto político es necesario contextualizarlo de una manera amplia con los cambios y las transformaciones que a inicios de los noventa influyeron tanto a Europa como al resto del mundo. El proceso de globalización ha tenido consecuencias en dos principales dimensiones: la económica y la social. La primera se caracteriza por la innovación tecnológica, la competitividad creciente y la globalización de todas las esferas (Castells, 2001). Obsoletas las formas de producción que predominaron durante el siglo XX (taylorismo, fordismo), las nuevas se han centrado en el desarrollo exacerbado de la tecnología y la comunicación, las cuales han tenido como principal consecuencia la superación de los tiempos de producción previos. Paralelamente numerosos análisis sobre productividad han venido a demostrar que son los individuos de la empresa los que realmente confieren distinción a la misma. Como comenta Mertens (1996), el cambio permanente ha provocado que la organización haya pasado de ser estática a ser dinámica y flexible, integrando y valorando el trabajo de los empleados que, en última instancia, son el recurso más valioso con que cuenta la empresa. El empleado es el único recurso capaz de elevar su valor mientras los demás se deprecian con el tiempo, el único recurso capaz de manejar los demás recursos de la empresa.

Con respecto a la dimensión social, la principal transformación producida en el terreno laboral está muy en relación con la dimensión económica. El altísimo desarrollo tecnológico produjo la desaparición de numerosas tareas manuales. Del mismo modo, la importancia concedida a lo que el individuo aporta a la organización ha provocado un gran cambio en los métodos para dirigir la empresa, donde la rápida sustitución y la

búsqueda constante de las mejores habilidades ha dejado en un segundo plano elementos que hasta la fecha parecían propios del ámbito laboral como la seguridad, el convenio colectivo o el trabajo para toda la vida, entre otros.

Sería incorrecto no mencionar en este punto la labor de los Estados de bienestar europeos en el refortalecimiento o no de los cambios producidos en la globalización económica y social. Desde el punto de vista del mercado de empleo, los estados europeos de bienestar se han caracterizado por la búsqueda del pleno empleo sin renunciar a la cohesión social. Desde finales de los noventa hasta la actualidad, dichos Estados se han concentrado en buscar un aumento del número de empleos a través del desarrollo de formas flexibles de trabajo con la esperanza de facilitar la reducción del desempleo, proporcionando a los empleadores unas regulaciones laborales acordes con el nuevo contexto de máxima competitividad y cambio constante, unas regulaciones donde tanto contratar como despedir se convierten en instrumentos al servicio de las exigencias del mercado (Vielle & Walthery, 2003). Así pues, hablamos de una cohesión social entendida más como igualación de la mano de obra a través de unas características comunes (empleables, competentes, activos y emprendedores) que como un sistema de protección fuerte que protege frente a las adversidades de índole social o económico.

1.4.2 Las políticas Europeas de Empleo

Las políticas Europeas de empleo se engloban bajo el concepto de Estrategia Política de Empleo (EES, de sus siglas en inglés). Dicha estrategia está estrechamente ligada al White Paper presentado por la Comisión Europea en 1993. Bajo la dirección del, por entonces,

presidente Jacques Delors, la Comisión Europea concedió una importancia notable al capítulo de empleo. Dicho trabajo fue continuado y profundizado tanto en el tratado de Ámsterdam (1998), como en la cumbre de Luxemburgo (1998) y, de manera más amplia, en el tratado de Lisboa (2000).

A grandes rasgos, la EES tendría una triple pretensión (Goetschy, 1999):

Legitimación: el incremento de la legitimación a nivel Europeo de la gran diversidad de sistemas de mercados de trabajo y relaciones industriales nacionales. El objetivo de la EES sería intentar alinear la regulación a nivel europeo con las prácticas nacionales.

Eficiencia: la búsqueda de más y mejores resultados. Aunque sea uno de los puntos de mayor dificultad, existen tres claros ejemplos de acuerdos colectivos a escala europea: permiso de paternidad, trabajo a tiempo parcial y contratos de duración fija.

Catalizador: catalizar la eficiencia de las políticas de empleo nacionales. En ese sentido trabaja el Método Abierto de Coordinación (MAC), el cual es un instrumento de comparación y sometimiento de las políticas nacionales públicas al control de las instituciones europeas de tal modo que aquellos objetivos nacionales eficientes sean "europeizados". Del mismo modo, el MAC permite crear presión y poner límites en los estados miembros con el fin de desarrollar y mejorar sus mecanismos para ser evaluados en términos de eficiencia.

El objetivo prioritario de la EES es la disminución del nivel de desempleo a través del fomento de la empleabilidad. En ese sentido habría que hacer relación a la calidad de los trabajos creados, pues la importancia de buscar soluciones rápidas al desempleo no debiera justificar la creación de empleos a cualquier coste (Goetschy, 1999). Poniendo toda la atención en la reducción cuantitativa del desempleo, han aparecido

numerosas formas de empleo que no responderían a los objetivos de protección e integración social universal en los que se basa el ESM.

Los dos elementos clave de la empleabilidad son las políticas de activación y el concepto de flexiguridad. Ambos son complementarios entre sí, es decir, el uno cobra sentido con el otro y viceversa. Tanto el uno como el otro intervienen en la construcción de una nueva relación laboral donde el Estado de bienestar perdería gran parte de su protagonismo (protección social) en detrimento del individuo ,que se convierte en el gran protagonista de dichas políticas, transformando sus derechos en responsabilidades a las que responder para mantener o adquirir el estatus de ciudadanía, la cual fue definida en sus orígenes, después de la 2ª Guerra Mundial, como el sistema de garantías que permiten asegurar a los individuos un trato jurídico igualitarios gracias a los derechos sociales, convirtiéndose así en miembro pleno de una sociedad de iguales (Marshall, 1997). Pero encontramos que la nueva ciudadanía poco se parece a aquella a la cual desde diferentes órganos de poder se la cataloga de disfuncional y obstaculizadora del modelo de activación (Alonso, 2007). Al mercado se le considera un ente bienintencionado en su totalidad con lo que se le supone no problemático (Serrano, 2007), siendo el Estado una herramienta al servicio de aquel, sin interferir, colaborando a través del fomento de la mano de obra apropiada según la demanda empresarial, es decir, proporcionando un trabajador flexible, a la vez que activo y empleable.

Las políticas de activación se entienden como aquellas dinámicas explícitas introducidas en las políticas públicas que implican un nuevo esquema de ayudas, asistencias y políticas de protección social en función de la eficiencia e igualdad. A su vez, pretenden mejorar las diferentes funciones sociales del trabajo remunerado y de la

participación en la fuerza de trabajo (Barbier, 2004). Nacen como respuesta al gran número de inactivos que están dentro del mercado laboral, pero que se encuentran en situación de desempleo. Esto no quiere decir que dichas políticas incidan en el mercado de trabajo a fin de favorecer la inserción profesional de los desempleados. La activación pretende producir individuos e identidades más ajustadas a las nuevas reglas del modelo productivo, esto es, plantea, como se ha comentado en el punto anterior, una nueva idea de ciudadanía (Tovar y Revilla, 2012).

En Serrano (2007) encontramos un acertado análisis de la forma de intervención característica de las políticas de activación, las cuales, según su autora, tienen tres rasgos fundamentales: el énfasis en la contractualización, la centralidad del empleo y la perspectiva individualizadora. Con respecto la primera, el contrato social pasaría a ser una metáfora central en el asentamiento de las políticas de activación. La autora pone de relieve el carácter moral de dicho contrato. Esta mutación provoca que los individuos puedan o no adquirir su estatus de ciudadanía en función de su contribución al mercado laboral. Con esta nueva forma de entender el contrato social se corre el riesgo de convertir determinados derechos sociales en simples oportunidades de integración en el mercado laboral.

La centralidad en el empleo sería el elemento más característico de las políticas de activación. Frente a los problemas individuales y/o sociales que se presentan (exclusión social, falta de oportunidades, etc.), el camino a seguir es el marcado por el mercado de trabajo, la participación en él. Así, la categoría de ciudadanía se convierte en un problema de solución mercantil, sólo aquellos que participan en el mercado de trabajo tendrán las condiciones adecuadas para adquirirla, como la autora

señala, “el trabajo se convierte en un prerrequisito de acceso a la ciudadanía” (Serrano 2007). Con este viraje de una ciudadanía de corte social a una centrada en la participación en el mercado, los parámetros de exigencia hacia el individuo han cambiado; las políticas de activación se centran en una disponibilidad total de éste hacia las exigencias del mercado. En este mismo punto, uno de los factores clave sería el paso de la seguridad, propia del Estado social protector, a la movilización, entendida como el estado de automotivación y actualización constante de competencias por parte del del individuo. En su discurso, las instituciones europeas presentan como inevitables las actuales condiciones del mercado, son el precio a pagar para convertir la economía del continente en una de las economías más competitivas y eficaces del mundo (ver European Commission 2007).

La última característica de las políticas de activación hace referencia a cómo el Estado interviene en la construcción de un nuevo individuo el cual ha de dejar de ser pasivo para pasar a ser activo. En ese sentido se pretende el cambio de las actitudes y conductas individuales que permitan superar el estadio anterior de solidaridad vinculado a una ciudadanía que la UE da como ya superada. La solidaridad por parte del Estado, en línea con los dos rasgos anteriores, no permite el desarrollo óptimo de la economía, la cual necesita una mano de obra que se adapte a sus cambiantes necesidades. Las políticas de activación buscarían dicho objetivo motivando a los individuos de tal forma que abandonen aquel estado de dependencia y desresponsabilización social (provocado por la solidaridad) para pasar a ser individuos responsables de su propio devenir laboral.

1.4.3 La idea de flexiguridad

Nominalmente hablando, flexiguridad nace en 1995 en unos discursos realizados por el sociólogo holandés Hans Adriannsens sobre el nuevo panorama político. Dicho concepto hacía referencia a la práctica política que estaba llevando a cabo el Ministerio holandés de Empleo y Asuntos Sociales combinando flexibilidad y seguridad en el empleo. Desde el punto de vista de Adriannsens, la flexiguridad suponía un cambio de la seguridad laboral hacia la seguridad en el empleo. Del mismo modo, implicaba un cambio de actitud hacia la flexibilidad (sobre todo en los trabajadores), así como la creación de un sistema de seguridad social flexible y activo (Wilthagen and Tros 2004). Dicho lo anterior, cabe resaltar que la novedad que supuso la adopción del término por aquel entonces no se vio correspondida con un cambio sustancial en la política de empleo de Holanda. En ese sentido, si bien el concepto se acuñó originariamente en este país, las políticas de flexiguridad se empezaron a observar, en mayor o menor medida, en otros Estados (Wilthagen 1998).

Desde aquella primera aproximación al concepto, su centralidad ha ido aumentando cada vez más hasta convertirse en uno de los pilares en los que se asienta el ESM para continuar en la línea de la Comisión Europea de propulsar conocimiento y "buenas prácticas" (Keune & Jepsen 2007). En la actualidad ocupa infinidad de espacios en todos los frentes en cuanto a políticas de empleo en la UE se refiere. Estos espacios pueden englobarse en dos grupos: por un lado, la pretendida búsqueda de la legitimidad y la naturalización a través de la apelación al mundo científico (Serrano 2007), el cual ha dado cobertura al concepto en espacios no reservados para él. Son numerosas las colaboraciones entre la UE y científicos competentes en la materia a través de los grupos de trabajo, think tanks, seminarios, etc. Así, un amplio material teórico y empírico

sobre el concepto se encuentra en un apartado específico en la página web de la Comisión Europea (European Employment Strategy, 2007). Por otro lado y consecuencia de lo anterior, la extensión de una literatura también de corte científico que no busca justificar las políticas de la UE ha ayudado enormemente a una comprensión distinta del concepto, articulando y destapando características del mismo que, desde punto de vista de los que buscan su legitimación, no parece existir. Es esta literatura la que nos permitirá encontrar vínculos comunes entre la flexiguridad y la noción de competencia. El primero ocupando un nivel macro y moralizante a través del discurso hegemónico institucional, el segundo llevando a la práctica una "responsabilización del individuo" con una gestión demandante, cada vez más, de características de corte individual.

La comisión europea entiende el concepto de flexiguridad como una estrategia integrada de fortalecimiento de la flexibilidad y la seguridad en el mercado de trabajo (European Commission, 2007). Flexibilidad hace referencia, en primer lugar, a las transiciones durante la vida del empleado, pasando de la escuela al trabajo, de un trabajo a otro, de una situación de desempleo o inactividad a una situación de empleo, y del trabajo a la jubilación. Una transición laboral siempre en términos ascendentes. En segundo lugar, complementando lo anterior y, en nuestra opinión, mucho más importante, la Comisión hace referencia, sin mencionarlo, al contrato indefinido como el elemento que imposibilita, en cierta manera, el carácter positivo de las transiciones laborales y, por ende, del empoderamiento del trabajador. Por otro lado seguridad es entendida como un proveedor. La Comisión Europea entiende que hay que proveer de seguridad a través de la adquisición de habilidades por parte de los trabajadores, dándoles apoyo y ayuda para que encuentren

nuevos empleos, con adecuados beneficios de desempleo que faciliten su transición y ofreciéndoles oportunidades para su entrenamiento, especialmente a aquellos trabajadores con menores habilidades o mayor edad. Así, la seguridad deja de ser entendida como la certeza del trabajador para mantener un trabajo y, al igual que anteriormente con los contratos indefinidos, se nos presenta como algo superado y que precede a la nueva propuesta.

La competencia y la flexiguridad. Dos dimensiones diferentes, una misma idea

Se pueden encontrar conexiones entre las pretensiones de las corrientes gerenciales y las pretensiones de las políticas de empleo en la UE. A nivel espacio-temporal, la tendencia hacia la individualización aparece en la corriente gerencial a finales de los 80 y, sobre todo, principio de los 90. En ese sentido la Comisión Europea, a mediados de los noventa, recoge el "envite" de aquella y reconoce dicha necesidad a través de su discurso sobre el mercado flexible y la necesidad de una mano de obra adecuada al mismo.

A nivel de contenido la conexión es clara. Como ya se ha comentado anteriormente y explicitamos a continuación, el individuo se convierte en el jugador central de una partida en la cual ganar o perder es responsabilidad suya, sin el árbitro que otrora ha venido siendo el Estado en el caso de las políticas o el convenio en el caso de la gestión, sin unas reglas explicitadas de antemano. Debe actuar en cada momento de forma adecuada y sentir que el devenir está en su mano. Mantener el empleo se convierte en una actitud de fe. Es necesaria una actitud individual proactiva para poder hacer frente al panorama laboral.

Estas líneas nos sirven para enmarcar la perspectiva desde la que queremos enfocar la noción de competencias en las organizaciones.

Como hemos visto, es una noción legitimada por la necesidad de flexibilidad de los procesos de la organización y la centralidad del individuo que derivan en una serie de nuevas demandas coordinadas a nivel micro (management studies) y macro (políticas de empleo). A partir de aquí, es necesario construir el camino que dicha noción ha llevado desde sus orígenes a mediados del siglo XX hasta la actualidad, con algunos *mimbres* constantes desde su origen como su indefinición o su centralidad en el individuo.

Cuadro 1: Comparación de las nociones de flexiguridad y competencia		
	FLEXIGURIDAD	**COMPETENCIA**
Definición	Difusa (refiere a 2 conceptos contrapuestos, flexibilidad y formación)	Difusa (hace referencia a multitud de elementos diferentes: habilidades, conocimientos, aptitudes, destrezas, actitudes, rasgos…)
Ámbito de aplicación	Políticas de empleo de la Unión Europea	Política de recursos humanos en las organizaciones
Aparición/Centralidad del concepto	Década de los 90	Década de los 90
Individuo	Activo (Responsable de su situación laboral, a mayor empleabilidad mayor posibilidad de trabajar)	Activo (Responsable de su maletín de competencias, a mayor número de competencias y nivel de desempeño más porvenir laboral)
Tipo de Relaciones Laborales	Individualizantes (si no tiene empleo es porque no está lo suficientemente empleable)	Individualizantes (desparece el convenio colectivo, relación directa con su superior que evalúa el desempeño de sus competencias técnicas y personales)

Este capítulo nos ha permitido realizar un pequeño recorrido sobre las diferentes vicisitudes que se ha ido encontrando el trabajador en la organización laboral. En un primer punto sobre la evolución de las prácticas organizacionales, profundizando en el peso que hoy día tienen tanto la cultura como el control organizacional en su día a día laboral. En un segundo punto, y entrando más en detalle, se han descrito las nuevas demandas con las que se ha de enfrentar, unas demandas que, como señalamos, suponen la concepción de un nuevo trabajador en el que el plano cognitivo-intelectual adquiere un papel protagonista a través de competencias de tipo subjetivo. Por último, se ha querido mostrar cómo esa nueva concepción del trabajador se enmarca dentro de un nuevo plano normativo de lo que es el trabajador a escala europea, un individuo responsable de su situación que debe, por un lado, ser flexible y, por el otro, estar empleable permanentemente. Para la normalización de esto, encontramos la noción de flexiguridad que, como acabamos de mencionar, tiene grandes lugares comunes con la noción de competencia

Capítulo 2

La noción de competencia en el ámbito formativo y educativo

2.1 Orígenes

La referencia de la competencia en el ámbito de la educación surge como respuesta a los deficitarios sistemas educativos y formativos en Estados Unidos (Tuxworth, 1989). Como afirma Tuxworth, la génesis de la educación basada en competencias tenía como destinatarios a los profesores que, en ese momento, estaban en el punto de mira de amplios sectores de la sociedad insatisfechos con los bajos resultados y los altos costes de la educación. De esos amplios sectores cabe destacar al propio gobierno norteamericano que, en 1959, inmediatamente después del lanzamiento del *Sputnik* por parte de los soviéticos en plena guerra fría, convocó a científicos, psicólogos y educadores a través de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, en busca de la mejora de la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias y secundarias (Vossio Brígido, 2001). De este encuentro surgió *El proceso de la educación* de Jeromi Brunner (1976), el cual sirvió de incentivo a numerosas contribuciones académicas en torno a la teoría del aprendizaje y al desarrollo curricular.

De todo lo escrito sobre la teoría del aprendizaje de esos años, cabe destacar el legado de B. S. Bloom en lo que concierne a la noción de competencia, pues en su libro *"Evaluación del aprendizaje"* (1975) sentó las bases del movimiento denominado "enseñanza basada en competencias", que se basaba en cinco principios:

1. Todo aprendizaje es individual.
2. El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por metas a lograr.
3. El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.

4. El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
5. Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de tareas de aprendizaje.

El modelo de la educación y formación basadas en competencias (de aquí en adelante CBET) aparece a finales de los sesenta. Surge, por un lado, con la base teórica de los escritos de los últimos años acerca de la renovación del aprendizaje y, por el otro, con la necesidad de dar respuesta a ese clima de insatisfacción imperante en la sociedad norteamericana en torno a la educación. Lo que empezó pretendiendo mejorar el nivel del profesorado terminó instaurándose posteriormente tanto en la educación primaria y secundaria, como en la formación profesional.

Uno de los problemas más importantes con los que se encontró el nuevo enfoque de la formación profesional y la educación era la baja estima que se tenía de la formación profesional, considerada inferior o de menor estatus que la formación académica.

Como afirma Som Saluja, “cada vez se subraya con mayor insistencia la necesidad de equilibrar el estatus de la educación profesional y la académica, de reconocer que la importancia de las diferencias entre ambos enfoques ha sido exagerada y que refleja prejuicios sociales y de clase” (Saluja, 1996, p. 151), enfatizando de manera desproporcionada a la educación como la vía para el desarrollo personal. En ese sentido, todo el trabajo realizado por las instituciones que han ido adquiriendo el

enfoque de competencias en el ámbito educativo y formativo ha ayudado a caminar en la línea de revalorizar el concepto de formación profesional.

2.2 Enfoques de la noción de competencia en el ámbito educativo y formativo

Al igual que sucederá en el ámbito de la empresa, podemos distinguir cuatro enfoques principales para el estudio de la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales.

1) Enfoque conductista

Se asocia este enfoque con la inversión del gobierno de Estados Unidos hacia los sistemas de formación profesional en la década de los setenta. Todo un movimiento de planificación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en competencias con la característica de analizar y determinar cuáles eran los comportamientos que mejor reflejaban el desempeño profesional de tal forma que el proceso de adquisición de competencias fuera lo más transparente posible evitando, en la medida de lo posible, los desacuerdos sabiendo de antemano qué se esperaba (Tejada y Navío, 2005). Evaluar las competencias suponía, desde este enfoque, evaluar los desempeños a través de la observación directa de las conductas que debían ser descritas y cotejadas.

El apoyo del gobierno norteamericano a dicho modelo se tradujo en la creación del "Consorcio Nacional de Centros Educativos Basados en Competencias" en 1975 (Tuxworth, 1989), en el cual se establecieron los

criterios para constituir competencias basadas en la educación de los profesores. Fueron veinticuatro criterios concretos, divididos en cinco grupos: especificación de competencias, instrucción, evaluación, dirección y gobierno y programa total. La implantación del modelo CBET en Estados Unidos no se dio en todas partes por igual. Incluso se llegó a pedir una resolución legal que demostrase que no era constitucional autorizar una única forma de educación del profesorado (Tuxworth, 1989). La inexistencia de un criterio único por parte del gobierno estadounidense implantando un Sistema Nacional de Cualificaciones que permitiera tanto a las instituciones educativas como a las empresas nacionales adscribirse, provocó que las empresas buscaran soluciones a nivel individual llegando incluso a fundar universidades propias para la formación de sus especialistas (Vossio Brígido, 2001), lo que se llamó universidades corporativistas.

Esta aproximación reduccionista, y un tanto positivista, fue criticada por relacionar los ámbitos de desempeño profesional de una manera muy limitada donde la actuación competente depende únicamente de los encargados (Mertens, 2000)

2) Enfoque funcionalista

Las críticas al modelo conductista orientado a la variable estímulo-respuesta característica de la psicología conductista (Biemans et al., 2004), coincidió con el surgimiento en Reino Unido de un nuevo enfoque de formación basado en competencias, cuyos pilares se apoyan de manera clara en la teoría del análisis funcional de la escuela de pensamiento funcionalista sociológica (Mertens, 1996).

No había mucho interés en el modelo de CBET en el Reino Unido hasta la década de los 80, cuando se estableció una política de formación con unas bases claras que quedaron plasmadas en los llamados "White Papers" de 1981 a 1986 (Tuxworth, 1989). Se enfatizó la importancia de la competencia como el resultado necesario de la formación, con lo que no tuvo que pasar mucho tiempo para que la idea comenzara a aplicarse en el ámbito educativo.

La noción de competencia es entendida bajo este enfoque como un conjunto de habilidades y conocimientos aplicados en una determinada función ocupacional, a partir de requerimientos establecidos por el empleo (Pavíé, 2011). Los individuos han de demostrar desempeños concretos y predefinidos que son el resultado de un análisis previo de sus funciones, diferenciándose de la aproximación conductista donde prevalecían las actuaciones más exitosas.

Pero su establecimiento trajo consigo opiniones divergentes. Las críticas hacia el modelo se centraron en dos grandes puntos: que era un *enfoque reduccionista* del trabajo, es decir, las habilidades y características de la competencia de la persona eran más que la mera suma de elementos a partir del análisis del trabajo. Se fundamenta en verificar qué funciones han sido logradas sin identificar cómo fueron llevadas a cabo (Stewart & Hamlin, 1992) y, por otro lado, que *no existían tantas investigaciones* como para evidenciar que el modelo de CBET era superior a otras formas de formación y/o educación en términos de resultados (Tuxworth, 1989).

3) Enfoque Constructivista

El enfoque constructivista de las competencias tiene su origen en Francia a inicios de los años ochenta en un contexto social de alto desempleo y precariedad que condujo a que el gobierno considerara la inserción

socio-profesional como el eje más importante de su programa (Urteaga, 2009).

La noción de competencias aquí se relaciona con el principio de construcción de aprendizajes que viene a considerar el papel de la interacción entre el mundo educativo y el empresarial clave para la formación (Schawrtz, 1995). En ese sentido, se considera que la verdadera forma de sistematizar el conocimiento o la teoría es a partir de las condiciones de trabajo reales que se pueden identificar como situaciones originales (Monclús y Sabán, 2008). La persona, sus objetivos y sus posibilidades son clave desde este enfoque, por ello la competencia no se construye a partir o sólo desde las demandas del mercado, sino también desde los contextos profesionales que generen aprendizajes significativos para la persona.

4) Enfoque holístico

El enfoque holístico tiene como escenario práctico Australia cuyo contexto social a finales de los ochenta poco difería de aquellos Estados Unidos de los sesenta, Reino Unido de los setenta o Francia de los ochenta. Esta perspectiva entiende la competencia como una compleja combinación de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) que conducen a desempeños exitosos en determinados contextos (Gonczi, 1996). En ese sentido, los individuos deben comprender la naturaleza de su ocupación y lugar de trabajo, ya que estos elementos les permitirán la integración de sus recursos personales y, por ello, emitir juicios personales informados sobre cómo actuar satisfactoriamente ante situaciones similares (Gonczi, 1997).

Lo que viene a decir este enfoque es que la noción de competencia viene condicionada tanto por los procesos internos de los individuos como de sus circunstancias externas. Es así donde la competencia incorpora la ética y los valores como elementos de desempeño con lo cual se considera que puede haber más de una forma de trabajar competentemente.

Como afirma Mertens (1996) este enfoque puede generar un ambiente de motivación para todas las partes implicadas, las competencias construidas entre los individuos abre canales de diálogo que repercuten favorablemente en las relaciones laborales.

2.3 La implementación de sistemas de cualificación en otros contextos

Aunque las circunstancias y los ritmos para la introducción de la educación basada en competencias han sido diferentes en los diferentes países y el camino por el que este concepto ha estado operando ha cambiado a lo largo del tiempo, los principios básicos y la intención de dicha educación han permanecido sin cambios esenciales desde 1960 (Bowden, 1997), esas características comunes serían:

- ✓ Los resultados entendidos como parte central.
- ✓ El lugar de trabajo se vuelve el principal referente.
- ✓ Los resultados vistos como competencias observables.
- ✓ La existencia de valoraciones y juicios sobre la competencia.
- ✓ El reconocimiento de mejora de habilidades.
- ✓ La mejora en la articulación y transferencia de créditos.

La noción de competencia en el plano de la educación y la formación profesional pertenece a un proceso amplio de transformación de la enseñanza que, como ya se comentó anteriormente, tiene su origen a finales de los setenta y principios de los ochenta en Estados Unidos y Reino Unido. Existen dos ideas en las que descansaría este enfoque de competencias, por un lado, el integrar la formación y la educación como elementos complementarios y no tan diferentes como hasta entonces se pensaba. Hasta la aparición del enfoque educativo y formativo por competencias, la formación se orientaba más al trabajo que a la persona, mientras que la educación se centraba en la persona y menos en el trabajo (Cejas, 2002). Por otro, la conexión entre la época educativa y de formación del individuo y la época en la que se ponen en práctica dichos saberes aprendidos. Es decir, la vinculación entre el sistema de formación y capacitación y el aparato productivo (Argüelles, 1999).

Como afirma David Hanley, responsable de los servicios nacionales del Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales, aunque fue el Reino Unido el primero en reformar el sistema de educación y formación profesional, los motivos por los que diferentes países realizaron dicha reforma son similares a los de aquel. Así, los enumera en torno a cinco carencias comunes (Hanley, 1996):

- En primer lugar, la falta de integración de las numerosas cualificaciones profesionales con el sistema nacional. Existían dos partes inconexas: por una parte, las cualificaciones profesionales que ofrecía el sistema educativo a los jóvenes y, por otra, las cualificaciones vinculadas con la capacitación proporcionada por la industria. El resultado de esta situación era numerosas coincidencias y duplicaciones.

- En segundo lugar, la necesidad de encontrar una adecuación entre lo que se necesita laboralmente y las cualificaciones profesionales. Como afirma el mismo autor, "*el sistema estaba dominado por quienes ofrecían la educación y la capacitación, y los empleadores no se sentían parte de él*" (Hanley, 1996, p. 175). Tanto empleadores como representantes de la fuerza laboral debían de participar en el diseño de las nuevas cualificaciones profesionales.

- Un tercer factor sería la carencia de certificación de las competencias y las capacitaciones recibidas por parte de la empresa. La necesidad de un nuevo sistema nacional que permitiera reconocer las habilidades adquiridas y facilitar la transferibilidad laboral.

- La necesidad de fomentar la formación continua es otro de los factores que señala Hanley como común a las características de los países que tomaron la iniciativa de reformar el sistema educativo. La reforma del mercado laboral, los cambios demográficos, las nuevas tecnologías, etc., aumentaron la necesidad de crear un sistema de cualificaciones más abierto y flexible.

- Por último, la necesidad de mejorar la educación obligatoria, pues antes de la búsqueda de reformar el sistema, existía un

> gran número de jóvenes que no lograba ingresar en la universidad y que cuando se incorporaban al mercado laboral no estaban preparados profesionalmente. Un sistema educativo posterior a la educación obligatoria más flexible y con una amplia gama de opciones se convertía en premisa imprescindible para lo que académicos como Burke o Wolf denominaban la búsqueda de la idoneidad del mundo educativo con el mundo laboral a través del currículo (1989).

Ese marco de necesidades se puede asociar con un enfoque de competencias que, tanto por el contexto educativo y formativo[14] en el que está enmarcada, como por recoger todas esas carencias, las tendría en cuenta en su definición: "la realización de roles completos de trabajo a los niveles esperados de empleo en situaciones reales de trabajo " (Mansfield, 1989). En esta definición el énfasis está en las características que determinan el desempeño efectivo y óptimo. Tiene su importancia debido a que se considera una de las pioneras en torno a la noción de competencia en el ámbito educativo y formativo, pero no será la que consiga implantarse en los sistemas de cualificaciones en lo que a la capacitación basada en competencias respecta. El enfoque inglés define la competencia en función de las normas necesarias para el trabajo, es decir, la atención se centra en las funciones, no en la tarea (Saluja, 1996). En ese sentido, lo que distingue a la función de la tarea es que mientras

[14] En relación con el contexto, el autor Bob Mansfield, pertenece a la corriente de autores que junto a John Burke, como principal referente, participaron en el aumento de la literatura en torno a la competencia educativa y formativa que, en torno a 1980, tan presente estaba en Estados Unidos.

que la primera hace referencia al objetivo de la actividad laboral que se realiza, la segunda se refiere a la actividad laboral por realizar.

Para ejemplificar y añadir información a la noción de competencia desde un enfoque educativo y formativo, se expondrán varios casos que manifiestan diferentes formas de liderar una reforma a través de la noción de competencia. En primer lugar, se comentará el caso del Reino Unido como referencia de un país industrializado, pionero en la instalación de un sistema nacional de cualificaciones basado en competencias. Seguidamente se repasará el intento fallido que supuso el sistema de cualificaciones en Australia. En tercer lugar se sintetizará el caso de México, como modelo de país en vías de desarrollo que decide reformar su sistema educativo y de formación a través del modelo de competencias, adaptándolo a la realidad sociolaboral del país. Y, por último, se aludirá al caso de la Convergencia Universitaria Europea, cuyo eje central para conseguir dicha convergencia se centra en el paso de la enseñanza al aprendizaje basado en competencias.

2.3.1 Reino Unido (NVQ y GNVQ)

El Reino Unido crearía las Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQs) y las Cualificaciones Profesionales Nacionales Generales (GNVQs) a finales de los ochenta y principios de los noventa, respectivamente.

Las NVQs nacen en 1986 y fueron definidas como normas de desempeño establecidas para diferentes áreas ocupacionales. Al estar relacionadas

con el trabajo, se reflejaban en cinco niveles establecidos de forma unánime a escala nacional. El objetivo de estas cualificaciones era permitir de una forma más accesible la formación continua de las personas con empleo y establecer la evaluación como modelo para conseguir dichos certificados. Estarían centradas en el trabajo y para mayores de 16 años. Las NVQs están formadas por UCs (Unidades de Competencia), las cuales, a su vez, están constituidas por "estándares de competencia", los cuales poseen tres componentes:

- ✓ Los elementos de competencia (o realizaciones profesionales)
- ✓ Los criterios de realización
- ✓ El contexto ocupacional en el que se producen las realizaciones

Las GNVQs, que no aparecerían hasta 1992, vinieron a constatar que la persona tiene una base suficiente de conocimientos y habilidades adquiridos, tanto para ingresar en el mercado laboral, como para proseguir con su educación en una fase superior. Dichas certificaciones se consiguen en los programas educativos de las escuelas y los institutos de educación superior.

La principal diferencia entre las NVQs y las GNVQs se sitúa en el ámbito de actuación. Las NVQs actúan en el plano de la formación continua, en el ámbito del trabajo, mientras que las GNVQs hacen referencia a la formación básica a partir de la cual ingresar en el mercado laboral. Así,

las GNVQs son cualificaciones pre-profesionales que certificarían los conocimientos y habilidades necesarios para conseguir un empleo, más que competencias ocupacionales completas en sí, que sería lo que otorgaría una NVQ, ya que ésta confirma la competencia en un área ocupacional definida. En ese sentido, cuando se obtiene una GNVQ no implica necesariamente que la persona pueda desempeñar competentemente su labor en un área ocupacional. Las GNVQs proporcionan una base en toda una gama de áreas ocupacionales, proporcionando a los estudiantes una alternativa a las cualificaciones tradicionales (Handley, 1996). Cuando una persona tiene una GNVQ en ciencias sociales, contará con una base de conocimientos y habilidades pertinentes para las NVQs de cualquier área ocupacional relacionada con las ciencias sociales pero no posee las competencias profesionales asociadas a dicha ciencia.

Terry Hyland describe a este nuevo sistema como una reacción a la crítica que había en el Reino Unido al sistema educativo anti-industrial, el cual fomentó, según dichas críticas, el declive de la industria británica y, en consecuencia, de su economía. Con ese contexto surge esta reforma educativa dirigida a proveer a los estudiantes de habilidades específicas o genéricas orientadas al empleo (Hyland, 1994).

Como afirma Handley (1996), tanto las NVQs como las GNVQs certifican a la persona de un logro en una determinada área ocupacional. Si bien las alteraciones que se dan en el ámbito de las instituciones educativas son menores, ya que se sigue dando un certificado que se obtiene por demostrar una serie de conocimientos y habilidades[15], es en el ámbito

[15] Como se demuestran en las investigaciones llevadas a cabo por los pioneros de la educación y la formación basadas en competencias (Burke, Wolf, Tuxworth,…), en el ámbito educativo el peso de los conocimientos era mucho

laboral donde se da, en palabras de Cejas Martínez (2002), la verdadera "revolución", pues a partir de este momento los dos modelos certifican a quienes trabajan o buscan su empleo, con sus conocimientos y sus habilidades.

El enfoque de competencias del Reino Unido es un enfoque meramente normativo, donde ser competente equivale a ser capaz de llevar a cabo unas normas de desempeño. Estas normas de desempeño dentro de las NVQs están divididas en cinco niveles que se redactaron en 1992.

mayor que el de las habilidades. Véase ***Competency Based Education and Training***, 1989, Ed.: The Falmer Press.

Cuadro 2: El marco de las NVQ	
NIVEL 1	Competencias en el funcionamiento de una variedad de actividades laborales, la mayoría de las cuales pueden ser rutinarias y predecibles
NIVEL 2	Competencias en un significante campo de actividades laborales, el funcionamiento en una variedad de contextos. Algunas de las actividades son complejas y no rutinarias, y existe un poco de responsabilidad individual o autonomía. Aparece la colaboración con los miembros del equipo de trabajo.
NIVEL 3	La competencia en un extenso campo de actividades laborales, sabiendo su funcionamiento en una amplia variedad de situaciones complejas y no rutinarias. Existe una considerable responsabilidad y autonomía, se tiene responsabilidad sobre otros.
NIVEL 4	La competencia en un extenso marco de actividades laborales complejas, técnicas o de carácter profesional, que se dan en una amplia variedad de contextos y con un grado importante de responsabilidad personal y autonomía. Es frecuente la responsabilidad en el trabajo de otros y la distribución de recursos.
NIVEL 5	La competencia que implica la aplicación de un significante rango de principios fundamentales y técnicas complejas que se dan en unos contextos amplios y de variedad impredecible. Existe mucha autonomía y, a veces, una importante responsabilidad en el trabajo de terceros y en la distribución de recursos sustanciales con fuertes implicaciones, también hay responsabilidad personal en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Fuente: NCVQ, 1991

Bowden (1997) trata de esclarecer la tendencia progresiva de las competencias dentro del marco de las NVQ del nivel 1 al nivel 5:

- Aumento en la complejidad de los resultados. Según se va pasando de un nivel inferior a un nivel superior, la variabilidad de los resultados es mayor.
- Ampliación de los requerimientos del currículo. Las necesidades curriculares, según aumentan los niveles, son mayores.
- Más complejidad en las exigencias de evaluación. A medida que aumentan los niveles, las evaluaciones del trabajo realizado son más pretenciosas.
- Aumento en la ambigüedad con relación a los objetivos y la evaluación de los resultados. El marco de amplitud de objetivos y resultados se agranda según pasamos de un nivel inferior a otro superior.
- Aumento de la necesidad de interpretación y juicios profesionales en la evaluación. Al tener más responsabilidades en los niveles más altos, aumentan el número de interpretaciones y juicios que la persona debe emitir en sus evaluaciones.

El modelo inglés relaciona los niveles de cualificaciones con niveles formativos que aumentan en complejidad y concreción, de tal modo que

el nivel 1 correspondería con las bases educativas y formativas de la persona, el nivel 2 con un oficio, el nivel 3 con un técnico o supervisor, el nivel 4 con un técnico superior o auxiliar administrativo y el nivel 5 con un profesional o directivo (Saluja, 1996).

El establecimiento de las NVQ, GNVQ y otros sistemas de normalización responden a un trabajo previo de identificación de objetivos principales de las distintas organizaciones y de las áreas de ocupación. Ese trabajo previo de identificación se realiza a partir del análisis funcional, cuyo punto de partida se sitúa en el pensamiento funcionalista de la sociología (INFOTEP, 1999).

Después de haber identificado los objetivos principales, se debe contestar a la pregunta ¿qué es necesario que suceda para que se logren dichos objetivos? Y su respuesta será la relación que existe entre el problema y la solución, es decir, la función (NCVQ, 1991).

La función debe expresar el resultado de la actividad realizada de tal forma que no esté ligada al contexto laboral donde tiene lugar, de este modo la función, al contrario que la tarea, no es cambiante.

El método utilizado para obtener las cualificaciones profesionales es el del análisis funcional, convirtiéndose en modelo de herramienta metodológica para todos aquellos países que, posteriormente, se instaura un sistema general basado en normas de competencia.

El método del análisis funcional tiene tres principios:

1. Propósito principal: El método se aplica de lo general a lo particular. Cuando se llega a las funciones productivas más

simples es cuando concluye el propósito principal del análisis funcional.

2. Funciones discretas: El análisis funcional delimita y separa las funciones del contexto laboral específico. En el mapa funcional deben mostrarse funciones que tengan claramente definidos su inicio y su fin. Las funciones no pueden referirse a situaciones laborales específicas ya que de lo contrario, dichas funciones no se podrían transferir a otras situaciones y quedarían restringidas a un determinado puesto de trabajo. A su vez, y complementando lo ya indicado, existe una estructura gramatical aceptada con la pretensión de dar uniformidad a las funciones: El Verbo + El Objeto + La Condición.

   El propósito de una expresión uniforme es: primero, identificar los resultados de la actividad. Segundo, obtener una idea precisa de lo que se está haciendo de tal manera que exista una relación lógica entre una subfunción y su función previa; y por último, posibilitar la comparación y transferencia en un sistema amplio.

3. Causa – consecuencia: El análisis funcional es un continuo desglosar de funciones y subfunciones, las cuales, de forma individual, deben ser suficientes y necesarias para el logro de la función principal. Así, los desgloses deberán ser excluyentes entre sí, a la vez que su unión debe provocar la función que los originó.

Cuando se ha conseguido desglosar todas las funciones y subfunciones que soportan la consecución de un objetivo, se elabora lo que en el lenguaje de las NVQ se denomina *mapa funcional*, el cual permitirá empezar a identificar los roles requeridos para realizar dichas funciones y subfunciones. Estos roles, a su vez, nos permiten determinar las competencias necesarias para llevar a cabo las mismas (Fletcher, 1997).

2.3.2 Australia

En el caso de Australia y Nueva Zelanda, el objetivo de la implantación de un sistema de competencias no fue tanto instrumentar niveles medios de profesiones como el desarrollo de normas de competencia para todas las carreras profesionales.

El contexto de ambos países mostraba la existencia de una gran parte de la organización del trabajo basada en la producción en serie y, quizás derivado de ese hecho, una falta de percepción de la necesidad de capacitar más las habilidades de todo tipo de trabajadores (Gonczi, 1997). Del mismo modo Karpin (1995) revela cómo en Australia los porcentajes de experiencia gerencial y de supervisión seguían siendo muy bajos en la década de los noventa a pesar del cambio económico.

En torno a esos principales problemas, el gobierno australiano redactó *Habilidades para Australia* en 1987 con la pretensión de darle importancia al tema de las destrezas laborales y reformar el sistema educativo como pieza clave para conseguir las metas que el país pretendía conseguir. A ese documento le siguieron otros pretendiendo

sacar a la luz las dificultades sistémicas en torno a la educación y formación existentes en Australia, este proceso de reflexión y dar a conocer la situación daría lugar al Programa Nacional de Reformas de Capacitación (Gonczi, 1997), el cual se sustentaría en las siguientes premisas:

• Todos los sistemas de educación y capacitación se basarían en las normas de competencia desarrolladas por la industria y aprobadas por un Consejo Nacional.

• Esforzarse por aumentar el nivel de capacitación en la industria por medio de una norma que obligase a la capacitación a través de diversos incentivos financieros.

• Creación de organismos de capacitación industrial, para representar a las empresas y guiar la capacitación para el trabajo.

• Creación de un sistema nacional de calificaciones que derivase en un procedimiento único de certificación para todo el país, el reconocimiento de calificaciones a nivel nacional, el reconocimiento de competencias actuales de individuos que pudieran haberlas adquirido por medio del aprendizaje informal; y una articulación entre las calificaciones en todos los niveles educativos.

• Creación de un sistema nacional de capacitación que permitiera la entrada al mercado de trabajo de todos los jóvenes con niveles básicos de capacitación, por medio de la extensión del sistema de personas en vías de formación y de cursos educativos profesionales para aquellos que habían sido excluidos del nivel educativo superior.

• La introducción de cursos de mercado laboral para todas aquellas personas en desventaja socioeconómica o de otra índole, junto a los desempleados.

Siete años después de la entrada de dicha reforma aparecerían diferentes informes mostrando los resultados de la misma, destacando varios aspectos comunes (Gonczi, 1997). En primer lugar, el ideal integral de la reforma provocó el cansancio y desmotivación de aquellas personas situadas en el centro de la misma: los educadores. Seguidamente la desconfianza que tanto cambio despertaba en los empresarios con lo que en dichos informes se señalaba la idea de concentrarse en un número limitado de cambios. Del mismo modo, dicha reforma no fue percibida como cercana por la gran cantidad de pequeñas y medianas empresas australianas; los órganos de representación empresarial, encargados de explicar la reforma, no fueron capaces de llegar a todas las empresas de igual manera. Se consideró al sistema de capacitación como una forma de reducir el desempleo, hecho que fue criticado por considerarlo muy reduccionista.

2.3.3 México

La reforma del sistema mexicano fue un claro ejemplo de la búsqueda de un impulso de la enseñanza y la formación profesional en un país en vías de desarrollo que pretende adaptarse a las nuevas normas de la economía globalizada y responder, desde su posición, de una manera competente al mercado. Como afirma Mertens (1996), la aplicación de un sistema de competencia laboral en esos países surge como una alternativa atractiva, al menos a primera vista, para impulsar la formación y educación en una dirección que logre un mejor equilibrio

entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general." (Mertens, 1996, P. 1)

Concretando, en el caso mexicano la reforma se centró casi de manera exclusiva en el sistema de capacitación, debido al perfil social del país: un bajo porcentaje de estudiantes en enseñanzas superiores, alto porcentaje de la población sin estudios básicos y con una mano de obra no cualificada. El gobierno del presidente Ernesto Zedillo, en 1994, planteó una reforma integral del sistema que se sustentaba en cuatro elementos (Ibarra Almada, 1996):

1. Modernización de la educación básica.
2. Reforma de la educación tecnológica: compactar el currículo del nivel educativo.
3. Reforma de la educación superior y de postgrado: lograr un nivel de excelencia en la formación de recursos humanos a nivel profesional.
4. Reforma de los servicios de capacitación: aumentar la eficiencia, la calidad y la pertinencia con respecto a las necesidades de la población y la planta reproductiva.

La reforma tenía en su base la idea de elevar el nivel educativo de la población. De ese modo, tanto la ampliación como la mejora de los servicios de formación básica se volvieron esenciales. Por otro lado, el carácter prioritario de la capacitación buscaba el aumento de la

productividad y la competitividad, tanto en los centros de trabajo como en la economía en su conjunto.

La definición que el Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral (CONOCER) da de competencia laboral es "la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo" (Vargas Zúñiga, 2004). Dicho Consejo fue el encargado de crear el Sistema de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de México, que tiene seis características principales (Ibarra Almada, 1996):

1. Es un sistema enfocado en la demanda, basado en los resultados e integrado por los propios sujetos productivos.
2. Es un sistema que permite una mayor coordinación institucional, así como una mayor permeabilidad entre los centros de trabajo y oferta de la capacitación.
3. Es un sistema de normalización y certificación de competencia laboral que proporciona información veraz y oportuna sobre lo que los individuos saben hacer en el ámbito de trabajo y orienta la toma de decisiones de los agentes económicos.
4. Es un sistema que cuenta con programas flexibles, de calidad y teniendo en cuenta las necesidades de la población y la planta productiva.
5. Es un sistema que permite la actualización y adaptación.
6. Es un sistema que percibe la capacitación como un proceso de largo plazo que abarca toda la vida productiva del individuo y

facilita la acumulación e integración de conocimientos, así como el desarrollo de la competencia laboral.

El sistema mexicano distingue tres tipos de competencias (Vargas Zúñiga, 2004):

- *Básicas*: aquellas relacionadas con los aspectos formativos generales, como la lectoescritura, la aritmética, etc.
- *Genéricas o transversales*: como pueden ser el trabajo en equipo o la comunicación efectiva.
- *Específicas*: las competencias propias de un cargo o trabajo específico.

El modelo mexicano es considerado como uno de los referentes de los países en vías de desarrollo, al lanzarse en busca de una reforma educativa y de la formación basadas en la noción de competencia. A nuestro modo de ver dicho modelo tiene como principal activo el reconocimiento y certificación de millones de personas de la clase campesina y obrera de una serie de competencias que ya poseían.

2.3.3 Convergencia Universitaria Europea

Con la declaración de Bolonia de 1998 de los Ministros de Educación de 31 países europeos se manifestó la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del desarrollo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas. Así, se consideró que la sociedad del conocimiento ha de ser la encargada de responder a los retos del nuevo milenio, siendo el espacio

europeo de la enseñanza superior el medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos.

El camino para la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha sido largo y en los numerosos encuentros e informes generales para tal fin se ha evidenciado la dificultad de encontrar una contextualización unánime por parte de todos los países miembros en la Declaración de Bolonia. En la primera década del siglo XXI se ha pasado de un discurso casi revolucionario en busca de reformar de manera estructural las titulaciones universitarias a escala europea con el fin de hacerlas homologables unas a otras, a un discurso mucho más flexible donde se evidencia la dificultad de llevar tal empresa a cabo. De considerar que todos los europeos pueden estudiar lo mismo, estén en la universidad que estén, a defender que los títulos pueden ser comparables a través de una serie de competencias comunes desarrolladas en sistemas universitarios de confianza (Hijano, 2009). De Juanas y Fernández (2008), consideran que las características más importantes para la configuración del EEES fueron: a) la implantación del Sistema Europeo de Créditos (ECTS); b) la creación de sistemas de acreditación para regular la calidad de las enseñanzas impartidas; c) el establecimiento de una estructura común para todos los estudios universitarios (grado y posgrado) que se ajustara a la realidad del mercado laboral y, finalmente, d) la instauración de un sistema de titulaciones homologable que facilitara la circulación de los titulados por diversos sistemas universitarios europeos.

El mercado y la educación estrechan así su relación, supeditando la segunda al primero. La Convergencia Universitaria Europea se vincula así con la creciente mercantilización de todos los pilares del estado de

bienestar: sanidad, política social, educación… El EEES se enmarca en el contexto de un término bandera dentro de las políticas de empleo europeas, la noción de empleabilidad (Riesco, 2008). Esta noción, junto a nociones afines como flexiguridad o activación han sido ampliamente analizadas y criticadas debido a sus contenidos ambiguos, autoresponsabilizantes y mutantes como en el caso de la seguridad (Tovar y Revilla, 2012; Serrano et al., 2012, ver más arriba).

Concretando en lo referente a la noción de competencia, y en lo que sí parecía haber cierto consenso continental, se pasa de una educación superior centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. En ese sentido, los ministros de Educación firmantes del tratado apuestan por que la convergencia de la educación superior de Europa se centre en la adquisición de competencias en el ámbito europeo por parte del alumno, siempre buscando mantener intactas la diversidad, la libertad y la autonomía de las diferentes instituciones académicas superiores. Con esas premisas, se realizó el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagennar 2003).

El enfoque de la noción de competencia, la clasificación de las mismas y la elección de unas competencias y no otras, fueron una serie de decisiones tomadas por representantes de más de cien instituciones y compañías privadas europeas que estaban coordinados por el equipo encargado del proyecto. Esto supuso –y supone- no pocas críticas desde sectores diferentes de la sociedad al considerar la intromisión de agentes ajenos a la educación con propósitos concretos un elemento contra natura del fin de la “universitas magistrorum et scholarium” que es de donde deriva el término universidad. Bruner (1960) consideraba esencial la libertad del profesor tanto para enseñar a sus alumnos como para

aprender él mismo durante su vida laboral para así poder transmitir de la mejor manera sus conocimientos. Pero en el EEES la prioridad tanto de las competencias como de los resultados de aprendizaje es posibilitar la flexibilidad y la autonomía en lo que a la construcción del currículo se refiere, de tal manera que sirvan como base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

También desde este ámbito aparecen dificultades para definir de manera clara y única la noción. La Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2002) afirma que existe poca uniformidad para designar la competencia y que dicha uniformidad se complica cuando además añadimos nociones satélites como key skills, basic skills, transferable skills, related skills… El proyecto Tuning considera a la competencia desde un enfoque que pretende ser integrador, en el cual "se es capaz" cuando se sabe combinar una serie de atributos que permiten un desempeño adecuado como parte de un producto final del proceso educativo (González y Wagennar, 2003). En su proyecto elaboraron una lista de ochenta y cinco competencias consensuadas por las instituciones de educación superior y compañías privadas. Posteriormente, tuvieron que analizarlas y sintetizarlas cuidadosamente en función de su significado, con el propósito de reducir su número hasta una cifra manejable, evitando el solapamiento y la repetición de significados. El resultado fue una lista de treinta competencias. Las conclusiones del estudio demuestran, en palabras de González y Wagennar, "que puede lograrse la convergencia dentro del pleno respeto a la diversidad y que puede conducir a una reflexión posterior y a una mejor calidad de la educación superior" (2003, P. 63).

En el caso del EEES las competencias se dividen en generales o transversales, que serían en torno a 20 y comunes a toda titulación, y las específicas, que tienen que ver con la disciplina estudiada a nivel académico y profesional.

En relación a las competencias genéricas, se distinguen tres tipos: a) Competencias instrumentales, entre las que se encuentran las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas, las destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas; b) Competencias interpersonales, tales como las capacidades individuales (capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica) y las destrezas sociales (habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en equipo, expresión de compromiso social y ético) y c) Competencias sistémicas, referidas a destrezas y habilidades que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan (González & Wagenaar, 2003).

Entrando más en detalle, en el cuadro 3 aparece el listado de competencias generales o transversales a tener en cuenta por el EEES. Algunas de estas competencias (liderazgo, habilidades interpersonales o resolución de problemas) referirían de manera directa a ese conjunto de saberes no tan claramente delimitado que en el punto anterior se señalaba. Son competencias de difícil precisión y, consecuentemente, complicadas de medir de manera objetiva. Como afirma Riesco (2008) la literatura es exhaustiva, pero no estaría de más comprobar si hablamos de lo mismo cuando nos referimos a capacidad de análisis y de síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, conciencia crítica, comunicación oral y escrita, habilidad en TIC, etc. Y sobre todo si evaluamos lo mismo.

Hablar de competencias supone necesariamente hablar de “llevar a cabo en la práctica”, hecho que en determinadas titulaciones resulta difícil de aplicar y que, en las que se realiza, es necesario que conocimiento factual y conocimiento procedimental estén coordinados de tal manera que se pueda hablar de una verdadera adquisición de la competencia.

Cuadro 3: COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis
	Organización y planificación
	Comunicación oral y escrita en la/s lenguas/s maternas
	Comunicación en una lengua extranjera
	Utilización de las TIC en el ámbito del estudio y contexto profesional
	Gestión de la información
	Resolución de Problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica
	Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
	Habilidades interpersonales
	Compromiso ético
SISTÉMICAS	Autonomía en el aprendizaje
	Adaptación a situaciones nuevas
	Creatividad
	Liderazgo
	Iniciativa y espíritu emprendedor

	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
	Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
	Gestión por procesos con indicadores de calidad

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 3

La noción de competencia para la administración de empresas

3.1 Introducción

La pretensión de este apartado es el de contextualizar la noción de competencias desde la perspectiva de la gestión empresarial, la cual, a nuestro entender, resulta central estudiar para conocer en detalle cuáles son sus pretensiones y cuáles las consecuencias para el trabajador, quien, bajo una gestión que ha devenido central en la sociedad del conocimiento, ha pasado a estar regulado por los mismos procesos que históricamente han destacado en las organizaciones empresariales -a saber: selección, formación, retribución, evaluación y carrera-, pero bajo un nuevo prisma ideológico que supone situarle en el centro de todos aquellos procesos.

Para exponer dicho enfoque, es preciso revisar los discursos de los principales manuales gerenciales sobre competencias de los últimos veinte años y, en concreto, la aproximación que hacia el tema ha hecho la literatura gerencial y de recursos humanos española, para, a partir del análisis de dichos discursos, intentar extraer los elementos comunes a todos ellos. Dicha tarea nos proporcionará legitimidad a la hora de defender nuestra tesis sobre la debilidad que implican para el trabajador las características y condiciones de la gestión por competencias.

El discurso anglosajón de corte psicologicista ha sido el que, de forma predominante, más ha influido en las principales aportaciones de la gestión por competencias en España (ver capítulo 1), publicaciones que, sobre todo, encontramos a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. La gestión por competencias aquí se entiende desde una caracterización más conductual, recayendo la responsabilidad del éxito laboral casi de forma exclusiva en el trabajador y en su forma de comportarse.

En las siguientes páginas nos adentraremos en situar el tema de las competencias dentro de la disciplina de la psicología, en concreto en sus vertientes del trabajo ylas organizaciones. A continuación, exploraremos qué significa la gestión por competencias en las principales áreas de la empresa que se mencionaron anteriormente (selección, formación, retribución, evaluación y carrera). Al hilo de dicha descripción, trataremos de analizar cómo, a pesar del discurso de la objetivación, el cual parece ser uno de los principales motivos para la aplicación de la gestión por competencias, se suceden elementos alejados de la misma, tales como la arbitrariedad, la individualización y, en última instancia, un debilitamiento del poder de los trabajadores.

3.2 El encaje psicosocial de la gestión por competencias

Considerando la psicología social como la ciencia que se encarga de articular las relaciones entre individuo y sociedad (Munné, 1991), entre individuo y organización, pareciera inevitable situar a la gestión por competencias como una herramienta de aquella a través de su aplicación al campo del trabajo y las organizaciones. Así, encontramos que dos de las subdisciplinas más importantes dentro de la psicología social son las que hacen referencia a las organizaciones y el trabajo. Estas dos áreas, sinónimas en muchos aspectos, se caracterizan por tener como objeto de estudio principal el comportamiento del ser humano en el mundo del trabajo y de las organizaciones. La psicología de las organizaciones se centra tanto en el desarrollo de las teorías del comportamiento organizacional, como en las formas de mejorar la práctica organizacional (Pfeffer, 1982). La psicología del trabajo, por su parte, se ha centrado de manera preferente en el estudio de las personas en el contexto laboral.

En nuestra opinión, la psicología de las organizaciones y la psicología del trabajo se diferencian en la manera de tratar el objeto de estudio. Mientras que bajo la etiqueta de "Psicología de las organizaciones" predomina una aproximación pro-organizacional, mayoritariamente colaboradora con empresas para la instauración de nuevas gestiones a través de investigaciones que profundizan y mejoran el rendimiento de los individuos en las organizaciones, la psicología del trabajo también se ha aproximado más al estudio de la conducta del trabajador y sus problemas derivados en el contexto organizacional (Blum y Naylor, 1968). En otras palabras, mientras que la Psicología de las organizaciones se encarga del funcionamiento organizacional y sus resultados, proporcionando numerosas herramientas a los gerentes en relación al liderazgo, la eficacia organizacional o la propia gestión, entre otros elementos, la Psicología del trabajo también ha abarcado los puestos de trabajo y las personas, proporcionando herramientas conceptuales para la valoración de los puestos, la evaluación y selección del personal y medir la satisfacción o clima laboral. La Psicología del trabajo entiende el trabajo desde su vertiente más humana, individual y social, abarcando no sólo empresas de producción y distribución, sino todos aquellos lugares de trabajo, públicos o privados, que no persiguen directamente beneficios económicos. También lugares donde el espacio físico no es un centro de trabajo, como es el caso de la gente que trabaja en el campo o en su casa realizando tareas domésticas (Pereda et al., 2008).

Sin embargo, existen otras opiniones que afirman que la psicología de las organizaciones se derivaría de la psicología del trabajo, a medida que las organizaciones como tal comenzaron, a lo largo del siglo XX, a tener presencia en la vida social y no sólo en el ámbito laboral (Alcover y Gil, 2003). En ese mismo sentido, Pereda et al. (2008) afirman que la primera

referencia a estudios de psicología desde una perspectiva laboral fue la de Bryan y Harter en 1899, aunque no fue hasta 1913 cuando se publicaría el primer documento científico con la acepción de Psicología Industrial (Münsterberg, 1913), la cual consideran incorrecta debido a que no abarcaría la amplia realidad laboral al obviar sectores como el primario y el terciario. Asimismo, fue en 1960 cuando se produce un cambio en la denominación y empieza a utilizarse la palabra organización. Siguiendo este hilo conductor, podríamos considerar que en ambos casos, existen claros vínculos con el ámbito del trabajo, pudiendo considerar que tanto la psicología industrial como la de las organizaciones serían subdisciplinas de la psicología del trabajo.

La psicología del trabajo y las organizaciones tiene sus antecedentes a inicios del siglo XX a partir del manual sobre psicología industrial y eficiencia del psicólogo polaco-alemán Hugo Münsterberg (1913) y sólo fue en el transcurrir del siglo XX y el aumento de la presencia de las organizaciones en la vida social, tanto en el ámbito laboral como en otros, cuando comenzó a desarrollarse como disciplina propia (Alcover y Gil, 2003). Fue con la aparición de los primeros libros y revistas sobre análisis organizacional en la década de los cincuenta cuando se sitúa, de manera oficial, el nacimiento de la disciplina (Pfeffer, 1982), que ha tenido un rápido y expansivo crecimiento hasta la actualidad. También, la consideración oficial, en 1973, por parte de asociaciones internacionales como la American Psychological Association o la European Network of Organizational Psychology de la psicología del trabajo y las organizaciones como una de sus divisiones ha contribuido a su consolidación como disciplina.

La psicología del trabajo y las organizaciones está influida, en primer lugar, por la psicología diferencial y la psicología social, pero también por

la sociología, la antropología e, incluso, la ciencia política (Rodríguez, 1992). En sus inicios, el enfoque era prácticamente individual, con lo que se enfatizaba sólo el factor humano y las diferencias individuales en el comportamiento laboral, sin prestar atención a los componentes grupales y organizacionales (Zarco Martín et al., 2004). Predominaban los estudios empíricos y pragmáticos sin ahondar en la teoría, una psicología de las organizaciones intervencionista (Munchinsky, 2001).

Posteriormente, el surgimiento de la denominada escuela de las relaciones humanas, con Elton Mayo (1945) y sus investigaciones en la planta Hawthorne de la Western Electric de Chicago, mostraría la existencia de una relación entre el aumento de la producción porque los trabajadores estaban más motivados por el hecho de saber que estaban siendo investigados, las relaciones humanas pasaron a convertirse en un tema de especial preocupación y, así, la psicología social se convirtió en la piedra angular en torno a la cual descansaban los principales marcos teóricos necesarios que ayudarían a responder a los problemas y vicisitudes surgidos en el contexto laboral.

A pesar de lo anterior, encontramos que casi hasta la actualidad, en la psicología del trabajo y las organizaciones, han predominado las cuestiones de tipo empírico sobre las teóricas; un énfasis en las investigaciones concretas orientadas, casi siempre, a la resolución de los problemas de los clientes, más que a la comprobación de hipótesis o la contrastación de teorías (Porter et al., 1975; Díaz, 1999), provocando un bagaje limitado en cuanto a construcción teórica se refiere (Zarco Martín et al., 2004).

Una buena definición de psicología del trabajo y las organizaciones es la facilitada por Rodríguez (1998: 23), quien afirma que dicha disciplina se encarga del "estudio de las personas en sus dimensiones individual y

social en las situaciones relacionadas con el trabajo, intentando comprender y solucionar los problemas que se le presentan en dicho ámbito".

Siguiendo a Pereda et al. (2008), podríamos considerar dos principales objetivos en la psicología del trabajo y las organizaciones. En primer lugar, el estudio científico de la conducta del individuo en el ámbito laboral, tanto en lo referido a su comprensión, descripción y explicación, como a su predicción y modificación. En segundo lugar, la evaluación del rendimiento laboral, satisfacción y la salud de los trabajadores, siendo, su objetivo último, la optimización. En ese sentido, el objeto de estudio de la disciplina lo podemos denominar como la comprensión de la conducta organizacional, ya que ésta abarcaría tanto la conducta de las personas en la organización como la conducta de la propia organización (Peiró, 1996). Para conseguir dicho objetivo, el profesional dispone de una serie de herramientas que le permiten la consecución de los objetivos, entre las que destacan los siguientes (Pereda et al., 2008):

Análisis de puestos: descripción del contenido de los distintos puestos de trabajo que conforma una organización.

Valoración de los puestos: determinación del valor de los diferentes puestos de trabajo dentro de una organización.

Técnicas de evaluación de personal: conocimiento de las competencias, aptitudes, rasgos de personalidad, rendimiento, satisfacción, etc., de las personas.

Técnicas de formación de personal. Detección de necesidades formativas y, posteriormente, diseño, implantación e impartición de acciones formativas.

Fue en la década de los noventa del pasado siglo XX cuando la Psicología del trabajo y las organizaciones se dividiría en tres grandes áreas de

actuación: la psicología del trabajo, la psicología de las organizaciones y la psicología de los recursos humanos (Roe et al., 1994). La Psicología del trabajo pasaría a entenderse como el área de estudio de la actividad laboral de los trabajadores. Su interés se centraría, así, en el estudio del modo que las personas tienen de realizar sus tareas, abarcando aspectos como el ambiente laboral, el nivel de rendimiento, el error humano, la capacidad de carga de trabajo, la fatiga, el diseño de tareas, etc. La Psicología de las organizaciones se centraría en los miembros de la organización, estudiando la conducta colectiva de las personas en relación con la organización de la que forman parte. Sus puntos de interés se centran en la comunicación, la toma de decisiones, el mando y el liderazgo, la participación y cooperación, el conflicto, el cambio, la cultura empresarial, etc. La Psicología de los recursos humanos se centraría en todo lo relacionado con los individuos en cuanto empleados, estudiando las relaciones entre las personas y la organización. Los principales temas de análisis serían la selección de personal, el desarrollo de las carreras, la retribución, la formación, etc. (Pereda et al., 2008).

Tras esta división, y al albur de los títulos de diferentes publicaciones sobre gestión por competencias, consideramos que la gestión por competencias es un campo propio del área de la Psicología de los recursos humanos, pues es en dicho campo donde se analizan aspectos coincidentes con las claves de la gestión. Como acabamos de comentar, entre ellos destacan: la selección, la formación, el desarrollo de las carreras, la retribución (Pereda y Berrocal, 1999; Sagi-Vela, 2004; Fernández López, 2006).

Podemos destacar cuatro aportaciones que desde la psicología han influenciado de manera notable a la gestión por competencias. En primer lugar encontramos al pionero en tratar la noción de competencias desde

el ámbito propio de la psicología: David McClelland (1973) quien en su artículo "Testing for competence rather than intelligence" propuso por primera vez la evaluación del desempeño como forma de medir el futuro rendimiento, cuestionando, en cierto modo, los test de inteligencia que, hasta la fecha, predominaban a la hora de predecir el éxito laboral.

Otra obra clave a la aproximación de las competencias desde el ámbito de la psicología es la de L.M Spencer y S.M Spencer (1993). En *Competence at work,* el matrimonio Spencer aporta a la competencia una serie de características que, a día de hoy, se siguen considerando claves para entender la compleja noción. Vienen a decir que toda competencia está compuesta por motivaciones, rasgos psicofísicos y formas de comportamiento, autoconcepto, conocimientos, destrezas manuales y destrezas mentales y cognitivas.

En Francia, otra aportación clave a la noción de competencia desde esta disciplina ha sido la de Claude Levy-Leboyer (1996), quien desde una perspectiva más construccionista defiende que una competencia no solo nace de la función, sino que tiene en cuenta la importancia de las personas, sus objetivos y posibilidades, rechazando la exclusión de personas menos formadas, ya que estas personas pueden crear, ser autónomas y responsables. Boyatzis postula que cuando se otorga confianza a la gente, cuando se cree en ella, se le está dando la posibilidad de aprender.

Por último, encontramos en España otra aproximación a la noción de competencias de la mano de Pereda y Berrocal (1999) quienes, en nuestra opinión, han ayudado a esclarecer la infinidad de claro-oscuros asociados a la misma en el contexto español. La primera aportación atribuible a estos dos psicólogos es la visualización de la competencia a partir de la imagen del iceberg conductual. La figura 1 viene a decir que

la competencia es el resultado de los comportamientos observables del trabajador (parte *visible*), los cuales, a su vez, están influidos por aptitudes, habilidades, rasgos de personalidad, valores, conocimientos y motivos (parte *sumergida*).

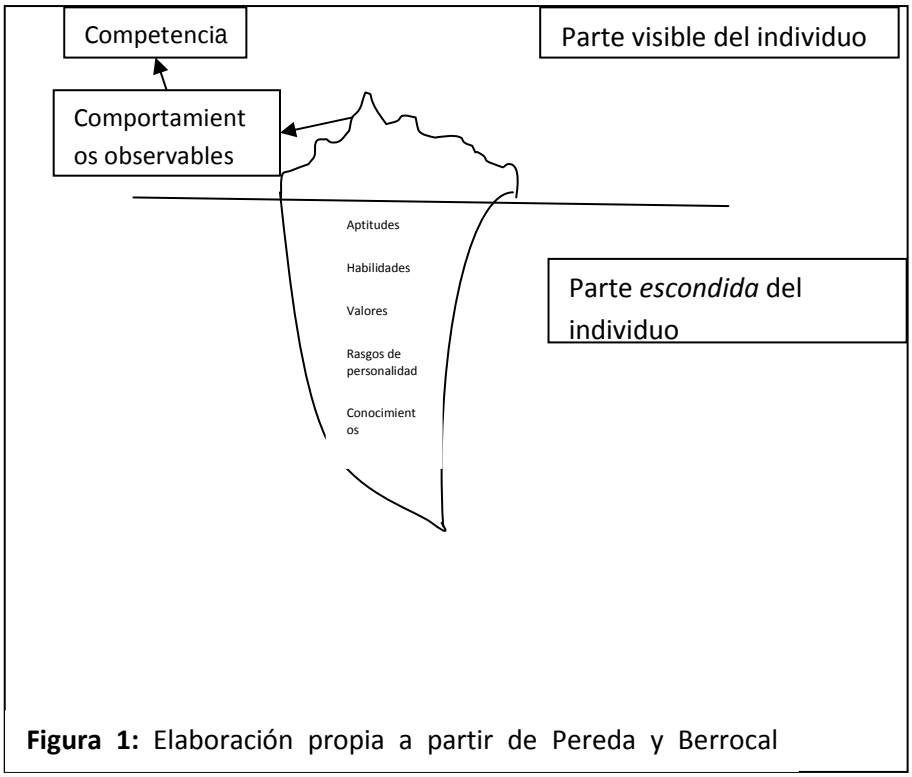

Figura 1: Elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal

La segunda aportación que Pereda y Berrocal realizan a la noción de competencia es la de sus componentes. Según estos autores la competencia está compuesta por cinco elementos (1999):

Saber: Aquellos conocimientos que conducen a la persona a realizar los comportamientos incluidos en la competencia.

Saber hacer: La capacidad de la persona de aplicar los conocimientos que posee para solucionar los problemas que se le plantean en su trabajo.

Saber estar: El ajuste entre los comportamientos de la persona y las normas y reglas de la organización y su equipo de trabajo.

Querer hacer: La querencia de la persona a llevar a cabo los comportamientos que componen la competencia.

Poder hacer: Los medios y recursos que la organización pone a disposición de la persona para poder realizar su trabajo.

En nuestra opinión, la gestión por competencias sólo en parte es un campo de la Psicología de los recursos humanos, pues, como intentamos defender en esta tesis, sus implicaciones no sólo abarcarían a la relación entre individuo y organización, sino que la noción de competencia supone multitud de consecuencias para el individuo tanto a la hora de realizar la tarea como lo que se ha de "llevar" al trabajo. En esa misma línea, la importancia del cómo, o "saber estar" en palabras de Pereda y Berrocal, parece poseer una importancia clave a la hora de hablar de competencias y no de otra cosa (cualificación, tarea…). Dichas consecuencias también son de carácter subjetivo para el individuo a la hora de tener que poner en práctica una serie de competencias individuales acordes con la cultura organizacional, que fomenten el buen clima laboral y por las que, además, será evaluado.

3.3 La visión managerial de la noción y la gestión por competencias

Antes de profundizar en cada una de las áreas organizacionales en donde aplicar la gestión por competencias, nos parece importante detenernos en la definición de la noción desde la perspectiva managerial. Para ello, consideramos importante la clasdificación de definiciones presentadas

por Agut y Grau (2001) analizando las principales aportaciones de los últimos veinte años del siglo XX en función del peso otorgado a los diferentes aspectos que componen la competencia.

En primer lugar encontramos las definiciones centradas en el *aspecto conductual***,** destacando la aportación de Woodrufe (1992) por la cual las competencias son un conjunto de patrones/pautas de conducta necesarias para desempeñar las tareas y funciones del puesto de manera eficaz.

En segundo lugar, las definiciones cuya definición hace hincapié en los *conocimientos y habilidades*. La aportación de Quinn et al. (1990) considera la competencia es el conjunto de conocimientos y habilidades para desempeñar una cierta tarea o rol de forma apropiada. En esa misma línea encontramos la aproximación de Ulrich et al. (1995) quienes la definen como conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades demostradas por el individuo cuando se añade valor a una organización.

Un tercer grupo de definiciones es aquel que agrupa las dos categorías anteriores, es decir, aquellas definiciones que referencian tanto a las *conductas como a los conocimientos y habilidades*. Ahí encontraríamos la aproximación de Olabarrieta (1998) quien considera que las competencias son los conocimientos, las habilidades y las conductas que constituyen el "input" para el funcionamiento de la organización. Arnold y McKenzie (1992) también estarían dentro de este grupo al definir la competencia como los conocimientos, habilidades y/o conductas transferibles al contexto específico de la organización.

Un cuarto grupo sería aquellas definiciones con un *enfoque cognitivo*, situando la aproximación de Kanungo y Misra (1992) los cuales definen las competencias como las capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas, es decir, tareas que no

necesitan programación, de tipo rutinario, dependientes del inviduo y contextualizadas en un entorno complejo.

Pero el grupo de definiciones que más nos interesa y en el que podemos englobar a los autores que más incidido en la gestión por competencias en las organizaciones es aquel que hace referencia a *conocimientos, habilidades y otras características***.** Destacamos la aproximación de Boyatzis (1982) quien las define como mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades, y aspectos de la autoimagen o rol social que se relacionan causalmente con un desempeño efectivo y/o superior en el puesto. Spencer y Spencer (1993) también estarían dentro de este grupo al entender la competencia como las características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimiento y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación. Por último, otro autor esencial para entender la noción de competencia desde la perspectiva managerial y que estaría dentro de este grupo es Levy-Leboyer (1997) quien define la competencia como repertorio de comportamientos (entre los que estarían aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos) que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.

Con respecto al uso de la noción en el ámbito managerial, los principales manuales (Spencer y Spencer, 1994; Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996; Fernández López, 2006) presentan la gestión por competencias como la mejor respuesta al cambio en la forma de gestionar las personas en la organización, la mejor manera de mejorar la relación de ésta con sus empleados y de implicarse con el entorno en el que se desenvuelve. Con respecto al trabajador, dicha gestión permitiría su evolución laboral de

una manera óptima, colocándole siempre en el puesto que su nivel de competencias permita.

Dichos manuales afirman de manera constante que la característica que identifica a la gestión por competencias es su carácter integral. Esto implica un esfuerzo considerable en cuanto a coste, tiempo y periodo de adaptación (Lawler, 1994) que no toda organización está dispuesta a hacer. Así, en ocasiones, se decide implantar el enfoque de competencias en políticas concretas de recursos humanos como la selección y la formación (Prieto Blanco, 2007).

Pero a lo que se refieren los teóricos de la gestión por competencias es a la idílica integración de ocho grandes áreas que permiten un funcionamiento ideal, a saber: el diseño y análisis de los puestos de trabajo, la selección y la contratación, la planificación de carreras, la planificación de los relevos, la formación y el desarrollo, la remuneración, la valoración del potencial y la evaluación del rendimiento (Hooghiemstra, 1997; Carretta, 1997). Autores posteriores han considerado la necesidad de agrupar dichas áreas en cinco grupos que compondrían la metodología integral de una gestión por competencias (Fernández López, 2007): clasificación profesional, selección, retribución y movilidad, desarrollo profesional y evaluación y gestión del desempeño. A continuación se describirá lo que implica la gestión en cada uno de esos puntos, prestando una especial atención al desarrollo profesional, pues sería el punto en el que se incluirían tanto la valoración del potencial como la evaluación del rendimiento.

3.3.1 Clasificación profesional por competencias

Para obtener una adecuada clasificación profesional en una organización es necesario realizar un diseño de cada uno de los puestos según tres elementos: las tareas que deben realizarse en la organización, el procedimiento de realización de cada una y la forma en que se agruparán las diferentes tareas de tal forma que de ellas se deriven puestos de trabajo (Byars y Rue, 1997). Su resultado permitirá tener una visión del conjunto de la organización y de los individuos que la forman.

La clasificación profesional, en general, tiene como objetivo que la organización disponga de las herramientas necesarias para clasificar los distintos puestos de trabajo según las competencias esenciales y personales. La diferencia principal entre los modelos tradicionales de clasificación y el de competencias es que aquellos dependen de la clasificación profesional para su vertebración, es decir, existe un orden relativo que es el que indica la relación de cada puesto según su aportación al cumplimiento de los objetivos estratégicos de cada empresa. Así pues, la clasificación profesional tradicional jerarquiza y retribuye los puestos según la valoración de los mismos.

Según Fernández López (2005), lo que pretende una clasificación profesional por competencias es fomentar la equidad interna a través del establecimiento de un rango de puestos basado en su contribución de conocimiento a la estrategia general de la empresa. Del mismo modo, pretende reducir los niveles jerárquicos de la organización utilizando los conocimientos de los individuos como factor de clasificación. De esta

manera, prosigue Fernández López, *"se favorece la búsqueda de la eficacia de los procesos de negocio y la movilidad funcional entre puestos, dotando a las relaciones laborales de una polivalencia difícil de alcanzar con otro modelo de gestión"* (p. 101). Su resultado, en ese sentido, será doble. Por un lado, quedarán establecidos todos los puestos que hay dentro de la organización según las competencias comunes genéricas y específicas necesarias y, por el otro, se efectuará una "fotografía" del nivel de competencias de todos los trabajadores que componen la organización, ayudando así a saber cuáles son sus fortalezas y debilidades como organización, así como a planificar relevos a largo plazo.

De todo lo anterior se derivarán perfiles de exigencias para cada puesto de trabajo, de tal manera que recojan todas las características que los trabajadores deben reunir para desempeñar su puesto con eficiencia, eficacia y seguridad. Estos perfiles no pueden ser elaborados a partir de los tradicionales modelos psicométricos, ya que pecan de no tener en cuenta los comportamientos observables que el trabajador ha de manifestar para realizar su trabajo de la manera adecuada (Pereda y Berrocal, 1999). De nuevo se vuelve esencial una herramienta metodológica que tenga un "carácter" transversal, de tal manera que implique tanto a responsables como a trabajadores. De los primeros, una alta representación de los máximos órganos responsables de la organización deberá identificar aquellas competencias estratégicas consideradas coherentes con la misión y visión de la misma y que, al mismo tiempo, han de ser comunes a los diferentes puestos de trabajo. De los segundos, si la organización es de tamaño pequeño estarán implicados todos los trabajadores, pero, cuando la organización sea grande, una muestra representativa deberá seleccionar, entre un listado

de competencias que los responsables ya habrán elegido previamente, aquellas que consideren más relevantes para el desempeño eficiente de su tarea (Blanco Prieto, 2007). Si la pretensión de la organización es que exista una percepción por parte de los trabajadores de que dicho proceso es un proceso objetivo, los manuales gerenciales recomiendan que todo el proceso esté dirigido por un equipo de consultores externos a la organización que medie en la solución de los problemas que se pudieran derivar en cuanto al resultado final de los perfiles y niveles de competencia.

La principal consecuencia de la clasificación profesional de toda la organización en función de las competencias debe ser la creación, más o menos automática, de un mapa de competencias que permite visualizar de forma integral todos los puestos de la misma y el nivel de competencias de todos los miembros. Así se identificarán de forma clara las diferencias entre el nivel de competencia demandada y la competencia poseída. El mapa de competencias, a su vez, permite realizar informes y análisis desde un enfoque organizativo, así como evaluar el detalle de cada competencia o el potencial de cada uno de los miembros de la organización.

3.3.2 La selección por competencias

La selección es el área por el que un aspirante a un puesto de trabajo ha de pasar para trabajar en una organización. Se trata de identificar adecuadamente quién de entre todos los aspirantes se adapta más al puesto y ofrece la capacidad de desempeño en el puesto que la organización necesita. Identificar implica necesariamente seleccionar, reclutar o escoger entre personas en función de una serie de convenciones sociales que los gestores de "recursos humanos" utilizan de forma constante y natural. A pesar de que dichas convenciones sociales conllevan una elección discriminante de un candidato en detrimento de otro, resulta complicado demostrarlo empíricamente (Ghirardello, 2005).

Numerosos manuales de gestión por competencias, en su capítulo dedicado a la selección, consideran que la selección y contratación por competencias ha de centrarse en el análisis de "*la adecuación entre el perfil personal de competencias propio de cada candidato que desea incorporarse a una empresa y el perfil de competencia del puesto al que aspira*" (Fernández López, 2007, p.181), siendo necesario conseguir una buena relación coste/eficacia, de tal manera que el tiempo y el dinero que se dediquen a su diseño y puesta en práctica sean proporcionales a la calidad de las personas seleccionadas (Bethell-Fox, 1997). El gran problema de este planteamiento radica en la imposibilidad de llegar a conocer el perfil de competencias de un candidato, pues dicho perfil sólo

puede ser observado en el contexto laboral y a largo plazo. En ese sentido, y considerando los plazos que las organizaciones modernas manejan a la hora de seleccionar a nuevo personal, tratar de detectar las competencias de un individuo en un proceso de selección es un objetivo que se presume imposible de conseguir, ya que supondría modificar el sentido esencial de la noción de competencia, la cual sólo puede ser observada a través de sus manifestaciones (Conein y Jacopin, 1994).

Esta importante dificultad que acabamos de mencionar no impide que en todos los manuales de gestión por competencias aparezcan secciones e, incluso, capítulos enteros dedicados a la selección de personal basada en la gestión por competencias. Dicha selección se presenta como mucho más eficaz que la que denominan *tradicional,* cuya eficacia se muestra dudosa debido al excesivo peso concedido al curriculum vitae, la entrevista personal y la exploración de constructos psicológicos que no son observables directamente (Pérez, 1999; Blanco Prieto, 2007). En ese sentido, se considera anacrónico (Pérez, 1999) realizar una selección de candidatos sin tener en cuenta, tanto las competencias propias del individuo, como las competencias necesarias del perfil a ocupar. Pero la pregunta que deber ser contestada es ¿hay diferencia entre la selección tradicional y la basada en competencias?

La manera de identificar las competencias necesarias para un perfil es la convocatoria de un “panel de expertos” compuesto por personas que ocupen puestos superiores en el nivel jerárquico del perfil en cuestión junto a personas cuyos resultados dependan de los generados por el puesto a cubrir. De dicha convocatoria se debe concluir cuáles deben ser los principales resultados de dicho puesto y, consecuentemente, cuál es la mejor manera de llegar a ellos. Esto implica hacer referencia al nivel de

productividad, a los estándares de calidad, los comportamientos, etc. (Bethell-Fox, 1997).

a) Herramientas

Después de identificar las competencias óptimas del perfil, se han de utilizar las herramientas que proporcionen un mayor índice de fiabilidad y validez a la hora de predecir el futuro comportamiento laboral de un candidato y es, en ese sentido, donde numerosos autores de manuales sobre gestión por competencias consideran la técnica de incidentes críticos o entrevista por competencias como la herramienta ideal para dicha predicción (Boyatzis, 1982; Levy-Leboyer, 1990; Bethell-Fox, 1997, Blanco Prieto, 2007).

Los incidentes críticos son entendidos como los modelos de conducta esenciales para saber si un trabajo o decisión se han de considerar como eficaz o ineficaz (Flanagan, 1954). En una entrevista de incidentes críticos los entrevistadores deben hacer preguntas que permitan a los candidatos entrevistados describir aquellas situaciones que recuerden por su especial impacto, ya sea negativo o positivo, en su trayectoria laboral, académica y personal, susceptibles de ser utilizadas como predictores de comportamientos futuros en el trabajo (Pereda y Berrocal, 2001), información que, según Levy-Leboyer (1990), no se podría obtener mediante el uso de la entrevista clásica.

Martha Alles, es una psicóloga de reconocido prestigio experta en la gestión por competencias. En su libro “Elija el mejor. Cómo entrevistar por competencias” (Alles, 2003) expone una batería de preguntas encaminadas a “descubrir” los incidentes críticos de los entrevistados. A partir de dichas preguntas, los entrevistadores deben averiguar cómo

actuó el candidato en el pasado o cómo lo haría en el futuro, con el objetivo de detectar las competencias que posee.

Cuadro 4: Ejemplos de preguntas por incidentes críticos

Preguntas para jóvenes profesionales	**Preguntas para personas con experiencia laboral**
¿Qué elementos tomó en consideración para elegir la Universidad……?	Cuénteme los problemas del día a día de su sector y de otros sectores y cómo impactan sobre su gestión.
¿Qué aspectos consideró para elegir graduarse en …….. .?	¿Qué hace para resolverlos desde su posición? ¿Estas soluciones fueron estandarizadas?
¿Piensa que hizo una elección correcta?	¿Cómo toma decisiones cuando su línea de reporte está ausente o cuando exceden sus atribuciones?
¿Cuáles de sus años de estudiante fueron más difíciles?	¿Qué hace cuando tiene dificultades para resolver un problema?
¿Cuáles fueron los problemas que tuvo que enfrentar durante los cursos?	¿Qué ha hecho en sus trabajos actuales o pasados para hacerlos más efectivos o más gratificantes?
¿Cómo se presentaron estos problemas? ¿Qué hizo para resolverlos?	Deme un ejemplo de alguna idea nueva que haya sugerido en su trabajo.
¿Qué lo decidió a tomar su primer empleo?	¿Cuál ha sido el trabajo o la asignación más interesante para usted? ¿Cómo se manejó?
¿Qué elementos lo ayudaron a decidirse por ese empleo y no por otro?	
¿Qué hace cuando tiene dificultades para resolver un problema en el trabajo?	

Fuente: Elaboración propia a partir de Martha Alles (2003)

Nuestra perspectiva considera paradójico querer detectar algo a través de una respuesta a una pregunta determinada cuando de lo poco que parece seguro a la hora de hablar de la noción de competencia es que su constatación sólo es posible en la práctica.

En nuestra opinión, dicha información difícilmente puede ser recabada a través de la entrevista de incidentes críticos, ya que, como se viene señalando a lo largo de este trabajo, si por algo se caracteriza la noción de competencia es por su observación *in situ,* en la práctica laboral diaria.

A nuestro modo de entender, resulta claro que las evidencias que se precisan en una selección de candidatos no se derivarán de una entrevista de incidentes críticos con lo que podríamos hablar de la racionalidad limitada de un proceso de selección donde el método para evidenciar las competencias del individuo parte de una serie de preguntas cuyas respuestas podrán responder o no a las pretensiones del evaluador, pero que, aparte de eso, no podrán aportar información práctica acerca del manejo de las mismas.

Sabedores de dichas limitaciones teóricas, los directores de recursos humanos, cada vez más, se apresuran a la creación de los centros de evaluación o *assessment centres* (Blanco Prieto, 2007). La función de estos centros, que la mayoría de las veces se subcontrata para la selección, es integrar un gran número de instrumentos de selección de personal con el fin de aumentar al máximo la predictibilidad de los candidatos seleccionados. La evaluación de un grupo de candidatos por diferentes evaluadores que, a su vez, emplean diferentes instrumentos de evaluación, es considerada como la mejor de las maneras de presentar una elevada validez y fiabilidad (De Ansorena, 1996). Además de las herramientas anteriormente explicadas, se añadirían tres categorías que, de forma recurrente, son utilizadas en estos centros de evaluación, una primera de carácter biográfico (variables sociodemográficas), una segunda relacionada con las aptitudes (fluidez

verbal y razonamiento abstracto) y otra denominada orética (autoeficacia, inteligencia emocional y personalidad; León, García-Izquierdo y Ramos-Villagrasa, 2007).

Las pruebas de tipo biográfico buscan recabar información de los candidatos en cuanto a su experiencia laboral medida en función de los meses trabajados. En segundo lugar, para realizar las pruebas de aptitudes, es muy común recurrir a las Primary Mental Abilities (PMA), del psicólogo estadounidense Thurstone (1939), que pretenden medir tanto la fluidez verbal como el razonamiento abstracto del candidato. En cuanto a la eficacia, los responsables de recursos humanos utilizan la Escala General de Autoeficacia de Jerusalem y Schwarzer (1995), prueba con afirmaciones del tipo "Puedo resolver problemas de mi trabajo si me esfuerzo lo suficiente", que los candidatos deben puntuar en función de su grado de acuerdo. Por último, la inteligencia emocional se mediría a través del Inventario de Pensamiento Constructivo (Constructive Thinking Inventory, CTI) del psicólogo cognitivo Seymour Epstein (2001), que estaría dividido en cinco subapartados: emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico e ilusión. A través de 108 afirmaciones del tipo "la mayor parte de las personas piensan que soy una persona tolerante y que perdona con facilidad" el candidato se posiciona en función de su grado de acuerdo con la misma.

A partir de los resultados obtenidos en diversas investigaciones, diferentes investigadores de la psicología de los recursos humanos han afirmado que la inteligencia emocional, a través de las pruebas que se acaban de mencionar, tiene una correlación positiva con el trabajo en equipo, de la misma manera que la autoeficacia tendría una correlación negativa, pues se considera que las personas que se perciben más

eficaces sienten una menor preferencia por trabajar en equipo (León, García-Izquierdo y Ramos-Villagrasa, 2007).

Así pues, la selección de personal basada en competencias se compone tanto de nuevas herramientas, como de herramientas adaptadas que permiten, al menos, que los responsables de selección puedan usar unas u otras en función de los candidatos a seleccionar. Lo que resulta menos clarificador desde nuestro puesto de vista es si una mayor predictibilidad, en cuanto a competencias se refiere, se puede derivar de dichas herramientas, ya que parece que el discurso oral de un candidato no es el mejor predictor de un comportamiento futuro, al igual que el contexto de "un proceso de selección" no es el contexto más real en el que poder observar (o, más bien, predecir) comportamientos críticos importantes.

3.3.3 Retribución y movilidad

Retribución y movilidad son dos elementos que, dentro de la gestión de la organización basada en competencias, van de la mano. Cada vez más, los gestores de recursos humanos han visto en la movilidad una estrategia de retribución para aquellos trabajadores que se desempeñan en sus tareas de manera excelente. Del mismo modo, la retribución salarial a través de incentivos de corto o largo plazo y beneficios extrasalariales, aparte del denominado sueldo fijo, son elementos que adquieren un rol fundamental en la gestión por competencias.

Comenzando por el salario, estamos de acuerdo en que es un elemento con alto valor para atraer, motivar y retener a los trabajadores (Pérez, 1999; Pereda y Berrocal, 1999, Blanco Prieto, 2007), pero la propuesta de

todos los manuales de recursos humanos basados en competencias propone un sistema integrado que supere el enfoque normativo y, según ellos, limitado de negociación de convenios colectivos, atención de las reivindicaciones sindicales, administración de nóminas, salarios de personal, etcétera. Un sistema retributivo por competencias supondría, por el contrario, una serie de requisitos (Fernández López, 2005) que, en determinados puntos, se sitúan en clara confrontación con aquellos:

- Una flexibilización de la estructura salarial de la organización de tal forma que pueda amoldarse a las exigencias que el entorno demande.
- Una correlación salarial entre el nivel de competencias y experiencia aportados por el trabajador en función de las necesidades presentes y futuras de la organización.
- Una alta motivación de los trabajadores acorde con los objetivos estratégicos de la organización.
- Una recompensa diferente y exclusiva para aquellos trabajadores que alcanzan el mayor rendimiento.
- Una retribución extra a los empleados que vayan adquiriendo nuevas competencias a lo largo de su trayectoria profesional.
- Una nueva estructura retributiva basada en pluses y complementos.

En lo que respecta al trabajador, este sistema retributivo estaría compuesto por tres ejes: el rendimiento anual del trabajador, su

profesionalidad y su potencial a medio y largo plazo (Lebouin-Gelabert, Hoffman, Hervé y Aubert, 1997), de tal forma que cada elemento determinará respectivamente la retribución variable, el salario base y el desarrollo profesional.

El rendimiento anual estaría compuesto por las aportaciones del trabajador a la consecución de los objetivos estratégicos. La profesionalidad estaría vinculada a los comportamientos derivados en formación, competencias poseídas y experiencia acumulada que resultarían en el salario base. Por último, el potencial a medio y largo plazo se refiere al rendimiento, potencial y/o dominio del puesto según los cuales se determina el desarrollo profesional del empleado.

Esta propuesta alcanza una gran cota de flexibilidad al proponer, dentro de lo que los autores denominan profesionalidad, una escala variable del salario base en función de los comportamientos vinculados directamente con la profesionalidad o dominio de las destrezas que se le suponen al trabajador en su puesto.

En relación a la movilidad, si bien ya hemos visto elementos de la misma en la política salarial, es necesario mencionar, como se viene comentando a lo largo de este capítulo, la necesidad de integrar las políticas de promoción o movilidad dentro de la gestión por competencias. Para ello, los expertos en este tipo de gestión consideran esencial vincularlas con la contribución de las personas a los resultados de negocio y su progresión en las competencias clave (Fernández López, 2005).

Cuando hacemos referencia a la movilidad, nos referimos concretamente a la movilidad interna pues la gestión por competencias, tal como la aplican las organizaciones empresariales, difícilmente permite una

movilidad externa. La no certificación o acreditación de posesión de competencias que ya se comentara en el capítulo anterior de este trabajo hace muy difícil que se pueda dar una movilidad externa basada en competencias. Las competencias demostradas en una organización son "propiedad" de la misma de tal manera que no implican que se sepan llevar a cabo en otra organización. El debate sobre la necesidad de instaurar instituciones públicas de evaluación y certificación de competencias, como se comentó, está muy avanzado en otros países como Reino Unido o Francia, mientras que en España, a pesar de la existencia del CNCFP (Centro Nacional de Cualificación y Formación Profesional), su desarrollo continua en una fase muy inicial.

Así pues, la movilidad interna dentro de una gestión por competencias implicaría:

- Cambio de Nivel: Supondría un cambio con respecto al grupo profesional al que el trabajador pertenece. Se puede dar por diversas razones:
- Que mejora el perfil de competencias del empleado a través de acciones formativas o experiencia adquirida.
- Que cumple de manera sobresaliente con los objetivos y supera la evaluación de la misma manera.
- Que ocupa circunstancialmente un puesto superior.
- Por condicionantes externos, tales como cambios en la situación del mercado laboral.
- Por crecimiento de la organización.

- Cambio de Banda: Supondría un cambio parcial o total en las tareas que el trabajador realiza, pero siempre dentro de su grupo profesional. Las causas pueden ser:
- Desempeñar un puesto de trabajo catalogado en una banda superior.
- Aumentar el número de funciones que desempeña respecto a su tarea habitual.

Así descrita la teoría, pareciera como si la movilidad del trabajador dentro de la organización se limitara a la adquisición por parte de aquel del nivel de competencias requerido por un puesto superior para su automático ascenso. Blanco Prieto (2007) señala dos factores que imposibilitan dicho presupuesto, en primer lugar la promoción progresiva no se puede dar de manera automática a todo el personal, ésta está destinada a aquellos trabajadores que posean las competencias más acordes con la estrategia y los objetivos de la organización. Un segundo punto hace referencia al "dinamismo característico de las organizaciones actuales" (Blanco Prieto, 2007) que imposibilitaría permanentemente pronosticar los puestos que se podrían ofrecer en el futuro a los actuales trabajadores, así como conocer el tipo de competencias que serán demandadas para ese momento.

Una planificación completa de carreras dentro de una organización gestionada por competencias implicará su puesta en marcha desde el proceso de reclutamiento y selección, contratando a aquellos individuos que muestren indicadores de comportamientos de las competencias más adecuadas para el desempeño del puesto a cubrir. En esa línea, Gore (1996) considera complicado que las competencias más demandadas por las organizaciones contemporáneas, como son la gestión del tiempo, el

trabajo en equipo o la comunicación interpersonal, se encuentren entre aquellos que tienen estudios elementales o universitarios, considerando que dichas competencias aparecen derivadas de la experiencia laboral.

3.3.4 Desarrollo profesional

El desarrollo profesional o plan de formación de los trabajadores de una organización es el proceso necesario para la elaboración de planes de desarrollo individuales o por puestos (Fernández López, 2006). El enfoque integrado de las competencias supone la mejora cualitativa del capital humano de la organización requiriendo la mejora de los niveles de competencias de los trabajadores para "alinearlos" a los que la organización necesita o pueda necesitar en el futuro. Este punto de la gestión debe implicar necesariamente a los responsables directos de los trabajadores de tal forma que conozcan las necesidades formativas de la gente que tienen a su cargo.

Un plan de formación basado en competencias se materializa en los planes de desarrollo anuales que suponen la previsión de planes de desarrollo individuales al mismo tiempo que planes de desarrollo de puestos. Lo que se pretende, según Fernández López (2006), es resolver cuatro tipos de necesidades organizativas:

Actualizar los conocimientos con respecto a las nuevas exigencias del entorno.

Crear un programa de formación de personal de nuevo ingreso destinado a los empleados de reciente incorporación.

Crear un programa de formación para la cobertura del puesto que supone definir el proceso de aprendizaje que el trabajador debe seguir cuando cambia de ocupación dentro de la empresa o cuando necesita mejorar su perfil personal para adecuarse a las exigencias de la nueva ocupación.

Crear un programa de formación generado por la creación de un nuevo puesto de trabajo, con el que se forman aquellas personas que por su perfil personal estarían más próximas a cumplir con los requerimientos de la nueva ocupación.

Según estas necesidades comentadas se crean los diferentes planes de desarrollo organizacional, esto es, *los caminos profesionales más probables que pueden seguir los empleados en función de los perfiles de exigencias de los puestos* (Pereda y Berrocal, 2001, p.156). Dentro de estos planes de desarrollo organizacional se puede hablar de tres itinerarios: el plan de desarrollo anual, el plan de desarrollo por puesto y el plan de desarrollo individual (Fernández López, 2006). En el primero se recogen las necesidades de aprendizaje de cara al curso y los objetivos propuestos y que se concretan en el plan de desarrollo por puesto y el plan de desarrollo individual. El plan de desarrollo del puesto es el plan de formación encaminado a mejorar el nivel de competencias de un puesto, con lo cual se aplica a todos los empleados que ocupan dicho puesto. El plan de desarrollo individual es el que dota a un empleado concreto del nivel de competencias exigido para el puesto que ocupa o que pudiera ocupar en un futuro próximo.

El instrumento que, en principio, debiera asignar niveles de competencia para todos los miembros de la organización de acuerdo a sus titulaciones y su experiencia es la *tabla de convalidación*, es decir, un mapa de

categorías laborales donde de un vistazo cada empleado puede testar cuál es su posición (lo que posee) dentro de dicho mapa y sus puestos equivalentes. La planificación de la carrera de los empleados a través de las competencias supone un constante *estar preparados* de aquellos empleados que hayan tenido un mejor rendimiento y que sean considerados de alto potencial futuro. Detectados, entrarán en un proceso de formación y retroalimentación (Blanco Prieto, 2007) para que dichos candidatos estén a punto en relación a las competencias requeridas para las futuras vacantes. La tabla de convalidación viene determinada de manera fundamental por los procesos de evaluación de los empleados que son los que, de alguna manera, "certifican" a través de la puntuación obtenida la posición real del empleado dentro de la organización.

Uno de los principales problemas del desarrollo profesional basado en competencias es el que indican Vandenbossche y Buyens (2000) en su estudio cualitativo a trece organizaciones belgas. Estos autores sugieren el peligro de lo que podríamos denominar la mercantilización de las competencias al sugerir que los empleados gestionados por competencias pueden llegar a considerar la posesión de éstas como un fin en sí mismo para su desarrollo profesional y no como un medio para realizar su trabajo. Alaluf y Stroobants visualizan muy bien este paso de la importancia de la competencia *per sé* al denominar el paso del taylorismo a la importancia de las relaciones humanas como el paso del "homo economicus" al "homo sociabilis", cuya deriva con el paso de la cualificación a la competencia sería el "homo competens" o, lo que es lo mismo, la necesidad de enriquecer a toda costa el maletín de competencias.

3.3.5 Evaluación y gestión del desempeño

La gestión del desempeño o evaluación del rendimiento es el proceso que permite evaluar los comportamientos relacionados con el trabajo y los resultados del trabajador con el propósito de medir la productividad del trabajador y su posibilidad de mejora de cara al futuro (Blanco Prieto, 2007). Dicha evaluación permite conocer las diferencias de eficacia y eficiencia a la hora de realizar un trabajo, individuos que ocupan un mismo puesto, así como las causas de dichas diferencias (Pereda y Berrocal, 2001).

Las características principales de la gestión del desempeño por competencias son varios (Fernández López, 2006):

- Comprometer a las personas en el alineamiento de sus objetivos personales con los de su equipo y con los de la organización al completo.
- Mantener un flujo continuo de comunicación entre jefe y colaborador de tal manera que exista una planificación, un seguimiento y una evaluación final de los resultados. Dicho flujo se debe caracterizar por la confianza y el intercambio continuo de información.
- Concienciar a las personas sobre cuáles son los valores que se quieren fomentar y premiar en la organización.
- Evaluar los resultados del empleado de cara a reconocer el nivel de logro en los objetivos marcados y/u orientar sobre los cambios a adoptar para modificar una determinada conducta y hacerla más exitosa.

De esta manera, los discursos de la gestión por competencias consideran de vital importancia fijar previamente los objetivos que se han de alcanzar, abarcando no solamente los objetivos organizacionales, sino también la manera de conseguirlos, estrechamente vinculada a la cultura de la empresa; dicho en otras palabras, en la evaluación y posterior gestión del desempeño no es importante evaluar el qué, sino también el cómo se hace (Hartle, 1996). Las organizaciones del conocimiento, como se comentó anteriormente, consideran un punto vital dar gran importancia la manera en que los empleados realizan su trabajo hasta el punto que se ha convertido en costumbre la edición de libros, guías u hojas del buen trabajador en los cuales se hace referencia a los valores que se consideran importantes y necesarios en la organización y que, por ende, ha de interiorizar y llevar a la práctica el trabajador. En ese sentido, la evaluación del desempeño es el resultado de la suma de las competencias técnicas relacionadas con el puesto que se ocupa y las competencias genéricas o comportamientos relacionados con la ideología de la organización.

Uno de los principales problemas que determinados autores señalan en el proceso de evaluación es la confusión entre el concepto de rendimiento y el concepto de efectividad (Campbell et al., 1993). El rendimiento es entendido como el comportamiento observable de los empleados, por lo tanto se incluyen aquellas acciones que son relevantes para conseguir los objetivos de su puesto. La efectividad, por el contrario, se refiere a la evaluación de las consecuencias del rendimiento del empleado, siendo un elemento que va más allá de su propia influencia y control. Dicha confusión deriva en una falta de claridad en cuanto a los objetivos y los valores que el empleado ha de alcanzar y/o aplicar.

Son cinco las fases de elaboración de un buen proceso de evaluación de rendimiento por competencias (Pereda y Berrocal, 2001). La primera sería la definición de los objetivos, es decir, definir de forma clara y precisa cuáles son y qué supone conseguir los objetivos según su grado de consecución. La segunda fase consiste en preparar el programa que se materializa en diferentes puntos: informar a toda la organización sobre el proceso y lo que se pretende conseguir con el mismo, elaborar y actualizar las descripciones y los perfiles de exigencias de cada puesto, definir los criterios de evaluación del rendimiento, elaborar los instrumentos metodológicos para llevar a cabo la evaluación del rendimiento (entre los que destacan la entrevista de evaluación y la evaluación 360º) preparar el manual de evaluación que servirá de base y guía para llevar a cabo las evaluaciones y deberá ser conocido tanto por evaluadores como por evaluados. Una tercera fase consiste en formar a los evaluadores y los evaluados en el proceso que se va a iniciar, haciendo especial hincapié en explicar las ventajas de dicha evaluación. La cuarta fase consiste en la implantación del sistema para lo que se deberá realizar, siempre que se pueda, un estudio piloto que permita testar el sistema diseñado, realizar las revisiones pertinentes y actualizarlo si fuera preciso. La quinta y última fase es la de aplicar los resultados a través de los planes salariales, las necesidades de formación, los planes de carrera, etc.

Para poder contextualizar de la mejor manera lo que implica el proceso de evaluación de desempeño describiremos brevemente en qué consisten las dos herramientas de evaluación principales que los manuales destacan para dicha evaluación en una gestión por competencias: la entrevista y la evaluación 360º.

La entrevista de evaluación del rendimiento es considerada en la literatura gerencial como el instrumento básico para que el sistema de evaluación del desempeño alcance los objetivos fijados en su diseño. Pereda y Berrocal (2001) indican que la realización de la entrevista supone una "puesta al día" previa por parte del evaluador de todas las notas que haya ido tomando a lo largo del año en reuniones de seguimiento, en la entrevista inicial y de todas aquellas informaciones que tenga sobre el evaluado. Con esa información el entrevistador realizará la evaluación antes de reunirse con el empleado, el cual también habrá tenido que dedicar tiempo para autoevaluarse antes de la realización de la entrevista. Será labor del entrevistador crear un buen clima de comunicación durante el transcurso de la entrevista cuyos temas a tratar deberán ser:

- El *nivel de desarrollo* mostrado por el evaluado en cada una de las competencias asociadas a su puesto, enfatizando aquellos comportamientos en los que ha mejorado de forma significativa y en aquellos en los que necesita mejorar.
- El *grado de consecución* de los objetivos fijados al principio del año por parte del evaluado
- El *plan de mejora* considerado mejor para el evaluado.

Uno de los puntos clave que los manuales indican para el éxito de la entrevista es el diálogo entre evaluador y evaluado acerca de las diferencias de opinión, es necesario hacer referencia a lo que serían

hechos y comportamientos observables, de tal manera que se facilite llegar a acuerdos.

Tziner y Murphy (1999) indican algunos peligros que los evaluadores deben evitar en la realización de la entrevista de evaluación. Destacan el efecto halo, que es el que sucede cuando se tiende a generalizar la evaluación de una persona a todos los aspectos de su rendimiento, la estimación temporalmente parcial, que es la tendencia a evaluar al empleado basándose sólo en su comportamiento y desempeño inmediatamente anteriores a la evaluación o, por último, la evaluación comparada, que es cuando el trabajador es comparado con sus compañeros en vez de centrarse sólo en sus comportamientos y resultados.

En cuanto a la evaluación de 360º o feedback de 360º, es la técnica que utiliza a superiores, compañeros, subordinados y, dependiendo de la empresa, clientes, para evaluar el rendimiento del trabajador y planificar, posteriormente, sus necesidades de formación. Así pues, esta evaluación consiste en llevar a cabo una reunión en la que los evaluadores emiten sus juicios sobre la persona evaluada. La reunión finaliza cuando, después de discutir, se termina con una evaluación común y su consecuente plan de formación. El objetivo ideal de esta herramienta es que las evaluaciones emitidas por todo el entorno que mantiene contacto con el empleado evaluado sean equivalentes y complementarias (Maurer et al., 1998).

En nuestra opinión, la translación del objetivo de un puesto a la evaluación de una serie de competencias técnicas puestas en práctica supone, necesariamente, cuantificar objetivos o misiones que no siempre pueden ser evaluados numéricamente. Dicha dificultad es mucho más

visible cuando la evaluación se realiza sobre competencias genéricas o comportamientos. Dichas competencias se relacionan con el saber hacer (Pereda y Berrocal, 2001), idea que encierra un alto componente de subjetividad a la hora de evaluar, ya que el individuo debe poner en práctica en su lugar de trabajo comportamientos como el trabajo en equipo, orientación al cliente, el liderazgo o aspectos aún más cuestionables y difíciles de evaluar como la simpatía, la empatía o la capacidad de escucha.

En los manuales de gestión por competencias se habla de encontrar "concreciones" de la posesión de una determinada competencia (Pereda y Berrocal, 2001; Fernandez López, 2007). Se busca identificar escenarios críticos que permitan evidenciar que se ha logrado determinada competencia. Lo que queda menos claro en dichos manuales es cuándo y de qué manera se realizan esas identificaciones, ya que, por lo general, en la mayoría de las organizaciones se realiza una evaluación del desempeño al año. ¿Cómo y en qué cantidad se debe realizar la observación de los escenarios críticos por parte de los evaluadores para evidenciar que se posee un comportamiento o competencia genérica? Parece razonable pensar que existe una propensión, por parte de las organizaciones, hacia la *coyunturalidad* a la hora de evaluar a los trabajadores, es decir, una valoración del desempeño del trabajador que quedaría circunscrita al periodo de evaluación estipulado por aquellas.

La curva forzada, distribución forzada o también llamada "campana de Gauss", es la herramienta de evaluación más característica de organizaciones gestionadas por competencias. Su finalidad es situar el rendimiento de todos los trabajadores en una escala gradual. Muchinsky (2000) considera que este método es más útil cuando la muestra de

personas es grande. La distribución se divide entre cinco o siete categorías. A partir de porcentajes predeterminados, la persona encargada de la evaluación sitúa al empleado en una de las categorías. Este método "fuerza" a distribuir a todos los empleados en todas las categorías de tal forma que es imposible que todos los empleados sean calificados como excelentes, promedios o malos.

La aplicación de la curva forzada supone irremediablemente una doble interpretación. Por un lado encontraríamos una vertiente positiva, correlacionada con aquellos que defienden dicho método, que consideran que dicha técnica "limpia rezagados en la luz" ya que parten de la premisa de que los encargados de evaluar suelen considerar que todos sus empleados son buenos con lo que la distribución en la curva no podría ser "normal" (Muchinsky, 2000). Por el otro, una vertiente negativa, asociada a los afectados por dicho método (los trabajadores) y a autores críticos con la psicología pro-organizacional, que afirman que la curva forzada conlleva a la hiper competencia y a crear un ambiente darwiniano, en contra de la filosofía de los equipos de trabajo y fomentando la desintegración grupal y desconfianza individual. Parece difícil considerar que, de forma natural, el rendimiento de un equipo de trabajo vaya a tener una distribución normal, es decir, que se podrá situar el rendimiento de todos los trabajadores en toda la curva, cuando dichos equipos están formados por los que el encargado considera "los mejores".

Capítulo 4

La noción de competencias desde un enfoque crítico

4.1 Introducción

En el presente capítulo nos adentraremos en cómo la sociología se ha centrado en el estudio de la noción de competencia. Esto no quiere decir que no existan otras disciplinas desde las cuales enfocar nuestro tema de análisis, ya que el carácter interdisciplinar de las organizaciones ha hecho que la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la ciencia política o la administración y dirección de empresas, entre otras disciplinas, hayan influido de alguna u otra manera en la forma de entender las organizaciones y, en concreto, en la forma de enfocar la gestión por competencias.

De una manera muy general, podemos afirmar que la gestión por competencias, como toda gestión, es la manera en que interaccionan el individuo y la organización. En ese sentido, la aproximación psicológica ha favorecido, mayoritariamente, el análisis de las personas y de las organizaciones como entes independientes, es decir, el estudio de las personas dentro de las organizaciones. La aproximación sociológica, por contra, se ha centrado en el estudio de la dinámica de la organización y cómo esa dinámica ha incidido de diferentes maneras sobre las personas (Zarco Martín et al., 2004).

La relación de la sociología con el mundo del trabajo y las organizaciones también tiene una dilatada historia repleta de matices y complejidades que merece la pena señalar, aunque sea de una manera somera, para poder contextualizar la gestión por competencias dentro de la sociología.

Nos interesa destacar tres acepciones en aras de aclarar dónde situar, de mejor manera, la gestión por competencias: la sociología de la empresa, la sociología del trabajo y la sociología de las organizaciones.

Ya en el siglo XIX encontramos las primeras referencias a la sociología de la empresa encargada del estudio de las relaciones sociales en las fábricas (Aron, 1970). Así, una primera definición muy vinculada al peso del industrialismo de los siglos XIX y XX sería la dada por Dahrendorf (1965) como "la sociología especial de problemas aún por determinar en el marco de la producción mecanizada de bienes, en las minas, en la industria siderúrgica y en las fábricas." La sociología de la empresa se encargaría, pues, del estudio de la empresa como sistema social y de los diferentes roles que existen dentro de dicho sistema. Del mismo modo, el estudio de la motivación y la satisfacción del trabajo, los problemas relacionados con el control social como aquellos elementos que influyen en el individuo y que corresponderían con su esfera exterior (ocio, comunidad, familia…(Lucas Marín, 1992).

La denominación de sociología de las organizaciones es más reciente, considerada como la sucesora natural de la sociología industrial, su objeto de estudio se centraría en el análisis de los problemas de toda organización, abarcando desde el industrialismo a la sociedad de la información. En cuanto a su objeto de análisis, recogería todos los aspectos tratados por la sociología de la empresa. La gran diferencia con aquella sería su interés por todo tipo de organización, junto a las empresas se estudian todo tipo de organizaciones aunque su fin no sea económico: organizaciones públicas, asociaciones sin ánimo de lucro, la iglesia, etc.

Perrow (1991) la define como el estudio de las colectividades en función de su organización, que se considera como un sistema de actividades o fuerzas personales y estructurales conscientemente coordinadas.

Con respecto a lo que denominamos sociología del trabajo, en palabras de Friedmann y Naville (1963) sería la disciplina que estudia todas las colectividades humanas que se constituyen con motivo del trabajo, es decir, desde una empresa típicamente industrial hasta un trasatlántico o una lancha de pesca, una gran explotación de agricultura intensiva o la finca del pequeño agricultor donde trabajan algunos empleados con la familia del agricultor, un supermercado o un pequeño comercio, un taller de artesano y una comisaría de policía… Hace más hincapié en el estudio de los problemas más directamente relativos con el trabajo como tarea humana genérica y en aspectos más ideológicos (alienación, conflicto, sindicatos), desde un punto de vista explícitamente crítico.

El enfoque sociológico que más nos resulta útil para el presente trabajo es aquel que ha denunciado en los últimos veinte años el paso de considerar las competencias de los trabajadores como imposiciones que han de formalizarse para el ahorro de la organización a ser consideradas recursos humanos estratégicos que gestionar. Se pasa de hablar de una organización del trabajo a una movilización de las competencias centrando el foco en el trabajador. El modelo postfordista instauró la descentralización, la exigencia de la fluidez, el flujo continuo, las flexibilidades mercantiles…y con todas estas mutaciones del sistema productivo aparecen las competencias (Stroobants, 2005). Este enfoque, sin duda un enfoque crítico, constituye un fuerte pilar donde sustentar gran parte de este trabajo.

Diversos autores vinculan la noción de competencia con el inicio de la automatización (Terssac, 1995, Zarifian, 1993). Pierre Naville (1965) consideraba peligrosa la desconexión del trabajador con la operación productiva y, consecuentemente, el aumento de su movilidad, hecho que

legitimaría a la organización su redistribución en circuitos de polivalencia. Esta polivalencia es traducida en la práctica laboral en términos de autonomía, cooperación… La automatización sigue siendo central para gran parte de la sociología del trabajo y en concreto para algunos sociólogos franceses. Autores como Zarifian (1993) o Stroobants (1993) afirman cómo la automatización tiene como primer efecto la abstracción del trabajo al desconectar al trabajador del objeto trabajado sin que ello implique que la tarea se convierta en más abstracta. Es en este punto al que se han aferrado los defensores de la competencia frente a la cualificación, concepto considerado rival y anticuado del nuevo sistema de producción y con el que es imposible aprehender la verdadera cualidad (Stroobants, 2005). La necesidad de abstracción de las organizaciones encontraría en la competencia un *gran aliado* y apoyo en su actual centralidad en el trabajo.

La práctica de las competencias legitima diferentes tipos de flexibilidad organizacional. La flexibilidad funcional de la organización entendida como la polivalencia del núcleo interno de la mano de obra, sin traducirse necesariamente con un aumento de su cualificación. Del mismo modo, legitima la flexibilidad numérica en las empresas preocupadas por reducir costes antes que por valorizar los conocimientos de sus trabajadores (Ramsay et al., 1992).

Por otro lado, Feutrie y Verdier (2003) han señalado cómo el uso de las competencias en el campo formativo tampoco ha demostrado su funcionalidad, ya que muchas competencias demostradas y certificadas en empresas difícilmente se muestran transferibles y cualificantes de manera objetiva para el mercado de trabajo.

4.2 Perspectivas críticas de la noción de competencias

Como hemos visto, la noción de competencias ha sido utilizada en diferentes ámbitos de la sociología, desde estudios sobre desigualdad salarial hasta debates sobre si el capitalismo es intrínseco a la desigualdad laboral. La aproximación de Paul Attewell (2009) a la noción de competencia nos parece que puede aportar la suficiente luz al tema, a través de dos aproximaciones al discurso de las competencias desde la sociología, una desde el construccionismo social y otra desde la etnometodología.

4.2.1 El discurso de las competencias desde el construccionismo social

El construccionismo social es una corriente sociológica a caballo entre el empirismo y el racionalismo. Esta corriente pretende dar respuesta a cómo las personas describen, explican o dan cuenta del mundo en el que viven, partiendo de la idea de que el mundo en el que viven está determinado por la cultura, la historia o el contexto social (Berger y Luckman, 1986). La comprensión del mundo, bajo este enfoque, viene determinada por los diferentes artefactos sociales que lo componen, los cuales son entendidos como productos generados e intercambiados por las personas a través de sus relaciones. La noción de competencia, desde este punto de vista, no deja de ser un artefacto social compuesto por aprendizajes significativos y útiles que son puestos en práctica en una situación real de trabajo. En ese sentido, la principal via de aquisición de la competencia no es instrucción, sino a través del aprendizaje que ofrece la experiencia en situaciones concreta de trabajo.

El concepto weberiano de "clausura social" se puede vincular con la noción de competencia al considerar que las ocupaciones se empoderan en el momento en el que se alejan de la sociedad y sólo son accesibles a través de credenciales que elevarían la competencia de dichas ocupaciones, convirtiéndose en más selectas y, consecuentemente, aumentando su estatus. Al demandar periodos largos de formación y aprendizaje se crea una percepción pública del gran conocimiento y preparación que requiere determinado puesto de trabajo. Así, Attewell (2009) justifica dos tipos de prácticas ocupacionales que tienen un mismo objetivo: mostrar la complejidad de la ocupación. En ese sentido, afirma que es común encontrar determinados puestos laborales vinculados con oficios antiguos en los que las claves de lo que hay que hacer se mantienen en secreto y sólo pueden ser aprendidas en la práctica laboral y después de la acumulación de "saber estar" en el oficio. Por el contrario, otras profesiones se gobiernan y representan como muy complejas a través de una jerga inaccesible para la mayoría de los ciudadanos (médicos prefieren escribir síntomas en latín, mecánicos de coche que utilizan tecnicismos), esto explicaría, según Attewell, por qué la palabra oficio procede de la palabra misterio. Esta aproximación construccionista a la noción de competencia gira en torno a dos de los puntos clave de la gestión por competencias: la movilidad laboral y, sobre todo, la formación. Para que determinados trabajos cualificados no diluyan su contenido especializado se evita que ocupaciones y/o puestos de trabajo más bajos lleven a cabo la labor cualificada de aquellos, creando incluso jurisdicciones laborales para que las tareas menos cualificadas dentro de dichos trabajos sean realizadas por trabajadores externos al oficio. Así, esas tareas más descualificadas, pero necesarias en determinados perfiles especializados se resuelven a través de

aprendices o delegando a ocupaciones subordinadas para poder ser controladas por la ocupación dominante.

En situación opuesta se encuentran aquellos trabajos no cualificados cuyo oficio no puede ser limitado a personas ajenas, provocando una avalancha de recién llegados que reducen ingresos y debilitan la importancia de las competencias asociadas a dicha ocupación. Horlick (1975) comenta, como el gran ejemplo de devaluación de una ocupación, el puesto de oficinista en el siglo XIX, al atraer a la gran masa de jóvenes recién alfabetizados por la extensión de la escolarización y "arruinando" sus pretensiones de trabajo especializado.

Así pues, encontramos bajo esta óptica que la lógica de las ocupaciones profesionales descansa tanto en la ley de la oferta y la demanda, como, sobre todo, en la ideología. La pregunta que cabe responder es si determinadas ocupaciones profesionales con estatus elevado y demanda de competencias complejas responden a una determinada construcción social, a la oferta y la demanda o a la complejidad de la tarea. En ese sentido, encontramos diferente ejemplos de disparidad a la hora de formar el nivel elevado de determinadas ocupaciones laborales. White (1978) arguye cómo el alto estatus laboral asociado a los hilanderos de algodón del siglo XIX respondía a la solidaridad entre trabajadores y a su localización estratégica, lo que supuso que dicha profesión estuviera considerada como bien cualificada, incluso años después de que la tecnología simplificara el trabajo. Otros autores, en cambio, discuten sobre si el poder de los maquinistas ingleses, conocidos como ingenieros, descansaba en la necesidad de una serie de competencias complejas o si, por el contrario, se debía a su fuerte poder sindical (Penn, 1982).

Una interesante reflexión a este tema es la que aporta Collins (1976) sobre la relación positiva entre alto nivel de determinadas ocupaciones y su incertidumbre en el resultado. Considera que si los resultados de un médico o un abogado siempre fueran positivos, esas profesiones no tendrían tan altas consideraciones de estatus. Es en la incertidumbre del resultado donde, según Collins, reside la complejidad de las competencias requeridas y, consecuentemente, su alto estatus.

Así, la incertidumbre se convierte en paradójica, debido a que cuando un trabajo profesional no depende de una técnica o tecnología eficaz es cuando más se puede reclamar la cualificación. La realidad de que un trabajo no pueda ser realizado eficazmente se convierte en una herramienta de presión para reivindicar su alto nivel de cualificación. Así, Collins llega a afirmar que el éxito de muchas ocupaciones profesionales modernas responde más a una posibilidad fortuita que a una toma de decisiones objetiva y racional. Se debe, pues, a la importancia de una serie de competencias no vinculadas con el desempeño más objetivo, de tal forma que los expertos tendrían dificultad para saber qué peso han tenido las competencias objetivas (o vinculadas con el desempeño más directo) y cuál las competencias subjetivas (o las vinculadas con destrezas más abstractas).

4.2.2 El discurso de las competencias desde la etnometodología

El punto central de esta perspectiva descansa en la idea de que no existe actividad humana que no sea compleja. Todas las acciones que las personas realizamos son “logros extraordinarios” que dependen de multitud de elementos en coordinación: agudeza, decisión, movimiento, elección, destreza… Gran parte de los estudios etnometodológicos se han

centrado en sacar a la luz la sutil textura que acompaña a todas las actividades que pensamos que son sencillas (Garfinkel, 1969).

En el desarrollo de una tarea laboral existen multitud de actividades de carácter mundano que se dan por supuestas (Schutz, 1970). Así, las competencias requeridas para llevar a cabo determinadas actividades se hacen invisibles, provocando que multitud de capacidades humanas, separadas de la razón y el intelecto, sean inconscientes o asumidas. De esta idea, se deriva que en todo catálogo de ocupaciones profesionales, todas aquellas tareas asociadas a un puesto de trabajo que se realizan de manera fácil y cómoda se catalogan de "no especializadas", mientras que aquellas tareas que nunca o apenas se llevan a cabo se catalogan como especializadas o cualificadas. Con ese contexto, como afirma Attewell (2009), la etnometodología pone en aprietos a todos aquellos positivistas que pretenden medir las competencias de forma objetiva debido a tres variables:

- La parcialidad de los informes de evaluación: toda evaluación sobre competencias o destrezas es forzosamente incompleta debido a que los trabajadores dan por descontadas multitud de cosas que saben hacer. En una situación de evaluación, el trabajador se centrará en aquellos aspectos que considere que quien le evalúa juzga como cualificados. Así, Garfinkel (1969) muestra cómo si se le preguntara a un trabajador "¿pero cómo hiciste exactamente eso?" después de cada una de sus respuestas se obtendría un listado cada vez más detallado de cosas que el empleado sabe y hace.
- La subjetividad del evaluador: desde una perspectiva etnometodológica, el enfoque del observador-evaluador es de

vital importancia a la hora de valorar cualquier competencia. La figura del evaluador-observador puede provocar que aquellas tareas no cualificadas se den por supuestas. Del mismo modo, aquellas tareas con las que el evaluador-observador no esté familiarizado tendrán automáticamente una carga de dificultad superior de lo que en realidad suponga para los trabajadores, provocando que competencias generalmente compartidas lleguen a ser devaluadas, mientras que las esotéricas se consideren complejas (Attewell, 2009).

- La tendencia a la resolución de problemas y el análisis auto-consciente: para un etnometodólogo la afirmación de que una tarea es sencilla, ya que es rutinaria y no requiere pensar demasiado, es una incongruencia, pues el trabajador sólo domina una competencia o destreza cuando la somatiza, la necesidad de pensar en ella, por mínimo que sea dicho pensamiento, siempre supone un desconocimiento o formación incompleta.

Un punto central del enfoque etnometodológico sobre la noción de competencia es el de la certeza y rutina. Éste choca con el punto de vista positivista, por el cual la certeza es entendida como una falta de competencia en el resultado, ya que dicha certeza equivale a la rutinización del proceso de trabajo. Es decir, los positivistas consideran que la competencia es inversamente proporcional a la rutina "necesaria" para realizar determinada tarea, o dicho de otra manera, existe competencia allí donde no hay rutina. Así pues, la incertidumbre es considerada falta de rutina y, por tanto, relacionada con la competencia. Para un positivista clásico como Perrow (1986), el trabajo complejo surge donde hay muchas excepciones a la reglas o rutinas. Por contra, Cicourel

(1974) afirma que toda destreza humana está compuesta por una traducción sin esfuerzo de cada ejemplo único a ejemplo rutinario, "como cayendo bajo una regla". La competencia poco tiene que ver con la habilidad de realizar una acción sin pensarlo, por ello mientras que para el positivismo las excepciones y resoluciones conscientes de problemas laborales son la esencia de una competencia, para la etnometodología, el maestro reconoce menos excepciones que un aprendiz, ya que el primero ha pasado por cada situación laboral concreta muchas más veces, y antes que el aprendiz y, por ende, tiene más rutinas (no conscientes) que utilizar (Attewell, 2009). De ahí se desprende el cuestionamiento que desde este enfoque se hace a la consideración de que la competencia está relacionada con el trabajo socialmente etiquetado como especializado frente al trabajo rutinario, el de la vida diaria, considerado de baja cualificación, no competente.

4.3 La gestión por competencias en Francia

En este tercer apartado nos referiremos a un ejemplo de aproximación a la noción de competencias situado a caballo entre la sociología y la psicología. El caso francés lo podemos entender como un enfoque de corte más crítico, en el sentido de encontrar toda una línea teórica de sociólogos y psicólogos del trabajo que abordan la gestión por competencias desde una perspectiva más plural y crítica que la que realizan los manuales gerenciales sobre el tema en otros contextos.

Esta vertiente la podemos entender como un acercamiento al estudio de las competencias desde un enfoque constructivista como el que comentábamos en el apartado anterior, en el sentido de querer vincular

el análisis de las relaciones existentes entre los grupos y su entorno, entre la formación y el empleo.

4.3.1 Origen y desarrollo de la noción de competencia en Francia

El primer modelo de competencias es importado a Francia a mediados de los años noventa a través de diferentes publicaciones estadounidenses en los ámbitos de las ciencias de la educación y la formación y la ergonomía cognitiva, a partir de las cuales se establece lo que Oiry (2003) denomina primer modelo de la competencia.

La competencia se entiende desde las ciencias de la educación y la formación como un elemento que subyace a toda acción y que permite explicar cómo los conocimientos pueden ser transformados en acciones. Desde esta aproximación, se considera necesario separar los saberes explícitos de los saberes tácitos (Nonaka, 1994). El saber explícito se transmite por el lenguaje y, a pesar de que toda comunicación conlleva inevitablemente una pérdida de parte del mensaje, las competencias que son necesarias para este tipo de saber son más fácilmente transmitidas y adquiridas que aquellas que se refieren a un saber tácito, es decir, un saber que no se puede comunicar a través del lenguaje.

Desde la ergonomía cognitiva se pretende realizar un análisis preciso del trabajo realizado por los individuos y, a partir de ahí, inferir los saberes movilizados para llevar a cabo sus tareas. Así, desde este enfoque las competencias se entienden como un conjunto estable de saber y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento que se pueden poner en práctica sin aprendizaje previo (Montmollin, 1982). La competencia, pues, es heterogénea, operacional

y finalizada, es decir, que se ejerce en una situación dada y con una finalidad precisa (Leplat, 1991). Sin embargo, dicha aproximación resta importancia al tema de la transferibilidad y la difusión.

La gestión por competencias tendría su precedente evidente en el énfasis de la gestión de los recursos internos. Autores como Penrose (1959) o Selznick (1957) trataban de mostrar cómo una organización no depende solamente de su lugar en el mercado, sino, y de manera muy importante, de las características de sus recursos internos, es decir, las características de su mano de obra (Iribarne, 1992).

Así es como la noción de competencia comienza a aparecer como esencial para los directivos de las organizaciones francesas, siendo los conceptos de "competencias claves" y "competencias distintivas" los que permitirán organizar la reflexión estratégica organizacional. Dichas competencias son las que permiten asegurar el buen funcionamiento de la organización a largo plazo, ya que se pueden reorganizar constantemente en función de las demandas cambiantes del mercado. El portfolio de actividades del análisis clásico es sustituido por el portfolio de competencias que otorgan a la organización una ventaja competitiva distintiva (Mack, 1995).

Los manuales de gestión de recursos humanos que inundan multitud de despachos de encargados de recursos humanos y directivos de organizaciones francesas hablan de las competencias, pero no las definen de una forma clara y precisa. De hecho, su característica histórica ha sido la imprecisión, definiéndose tanto por lo que es como por lo que no es (Merle, 1992).

La primera etapa de la gestión por competencias francesa se apoya en el axioma de que el mercado, los procesos de producción y las nuevas

formas de organización imponen las competencias (Le Boterf, 1994). Parlier (1996) acompaña a dicha afirmación una serie de atributos que afirman la superioridad estratégica de la gestión por competencias frente a anteriores gestiones:

- La competencia es una **ruptura con respecto al concepto de puesto de trabajo**. Se habla del puesto de trabajo como una noción estática y explotada de tal manera que no sirve más como referencia para la gestión del personal. Se considera a la noción de competencia como la única capaz de realizar una ruptura similar a la sucedida en el funcionamiento de los mercados y de la tecnología, acoplándose a la perfección a los imperativos de flexibilidad a los que son sometidas las grandes organizaciones.
- La competencia es una **característica del individuo;** de esta manera, dicho concepto permite centrar el interés sobre la persona, independientemente del contexto organizacional.
- La competencia es **heterogénea**, cubriendo no sólo el saber hacer, sino también el saber estar (comportamientos, actitudes) y más saberes, como el "saber comportarse", el "saber crear", el "saber encadenar", etc. (Le Boterf, 1994).
- La competencia está **contextualizada**, no se puede separar de la actividad por la cual se manifiesta. La competencia es dinámica, ya que reconstruye de manera dinámica los diferentes elementos que la constituyen

> (saberes, saber hacer, prácticas, razones). En palabras de Le Boterf, *"el concepto de competencia designa una realidad dinámica, un proceso, más que un estado"* (1994, p.18).

La gestión por competencias es entendida como una filosofía de carácter objetivo, científico y casi natural (Wolf, 1994), postura justificada por el aumento de interés, por parte de los promotores franceses a inicios de los noventa, del enfoque psicológico cognitivo americano (Klarsfeld, 1999). Este primer modelo correspondería con una traslación de la literatura anglosajona a Francia, de ahí su carácter exclusivamente psicológico, sin integrar ninguna dimensión sociológica, histórica o colectiva (Oiry, 2003).

Así pues, con la gestión por competencias aterrizada en Francia, la noción de competencia se convierte en un campo de batalla entre defensores y detractores del mismo. Unos considerando el concepto como natural y otros debatiendo sobre las consecuencias que su utilización supondrá en la gestión de los recursos humanos de las empresas. A pesar de las diferencias de puntos de vista, existe un acuerdo en considerar que la evolución de los factores de diferenciación competitivos ha provocado la crisis de la noción de trabajo (Livian y Terrenoire, 1995), con lo que una nueva definición de lo que es necesario en el trabajo resulta necesaria.

Los cuatro atributos de la noción de competencia, en los que están de acuerdo tanto defensores como detractores (Dubar, 1996; Dugué, 1994; Stroobants, 1993), son:

- **La ruptura con el puesto de trabajo**, concepto que servía para definir y jerarquizar las cualificaciones en Francia.
- **El carácter individual** de la competencia vinculada con el dominio del "ser" frente a la cualificación que haría referencia al dominio del "tener".
- **La ampliación al saber estar**, a los comportamientos, elementos centrales que forman parte de las dimensiones necesarias del nuevo trabajo.
- **Una definición contextualizada,** la competencia sólo la puede poner en práctica el individuo en una situación profesional. Así pues, difícilmente podrán ser abstracciones hechas fuera del contexto donde supuestamente son observadas.

A pesar de que defensores y detractores estén de acuerdo en cuanto a los atributos que definen la competencia, los defensores de la noción de competencia consideran que sus atributos permiten que la gestión de recursos humanos responda de manera adecuada a las exigencias del post-taylorismo (Durand, 1990). Los críticos del concepto niegan dicha afirmación, pero su desacuerdo no entra a valorar los atributos de la competencia, realizando su principal crítica al considerar la gestión de los recursos humanos basada en competencias el inicio de una gestión individualizante y destructiva (Oiry, 2003).

En relación a su carácter individualizante, la importancia que la gestión por competencias da al individuo se transforma, de alguna manera, en una obligación de resultados y, posteriormente, es al trabajador a quien

se le hace responsable de los fracasos eventuales de la organización (Aubert y Gaulejac, 1991). Así, con esta gestión, cuando un trabajador no recibe un aumento en su salario o su progreso profesional dentro de la organización se estanca, los motivos serán que el trabajador no ha sabido conseguir beneficios lo suficientemente importantes para la empresa o que, en el segundo caso, no ha sabido organizarse eficientemente en los procesos de movilidad interna de la organización. En ningún caso la responsabilidad recae sobre la dirección de la empresa, ha sido el individuo quien se ha mostrado incapaz de mostrarles que poseía las competencias que justificaban su aumento de salario o su promoción interna (Aubert et al. 1993).

Así pues, la competencia requiere una implicación muy fuerte del individuo en su lugar de trabajo (Thévenet, 1992) que rara vez se ha visto recompensada (Scouarnec, 2000). Su *saber estar* se considera esencial en este nuevo paradigma, influyendo en la evaluación anual de rendimiento a través de la valoración de unos comportamientos individuales que difícilmente son objetivables (Livian y Courpasson, 1991). Con el concepto de puesto de trabajo se había realizado todo un trabajo social de maximización de la objetividad en los criterios de evaluación del trabajo. La noción de competencia, por el contrario, se sitúa en las antípodas de dicho posicionamiento utilizando criterios subjetivos para construir una gestión de recursos humanos lo más individualizada posible (Oiry, 2003).

En definitiva, la nueva definición de trabajo está estrechamente vinculada con las características personales del individuo, con la situación de trabajo y con las características en que se desarrolla la empresa, la

cual decidirá valorar el tipo de competencias necesario en función de los objetivos propuestos (Stroobants, 2003)

Por otro lado, el carácter destructivo que otorgan los críticos a la gestión por competencias se debe a que pone fin a los convenios colectivos y a las identidades colectivas profesionales (Dubar, 1996), de tal manera que se ha pasado de unos agentes colectivos que se organizaban para defender las condiciones de empleo de grupos profesionales, a unos individuos que negocian por sí mismos el reconocimiento de sus competencias personales. En otras palabras, la competencia supone dar un rodeo a los mecanismos colectivos y, en particular, pasar de un actor colectivo defensor de una identidad profesional a un planificador individual (Livian y Courpasson, 1991; Dugué, 1994).

Los críticos con la gestión por competencias en Francia no se han limitado a decir que dicha gestión es individualizante, sin elementos positivos para el trabajador, sino que también afirman que la ruptura "francesa" con la idea de puesto de trabajo, pasando a la noción de competencia, ha provocado el cuestionamiento del "pacto social francés" (Iribarne, 1992).

Oiry (2003) enumera las que, a su entender, son las debilidades de este primer modelo de la competencia francés:

1. La difícil articulación entre el individuo y lo colectivo:

A pesar de que la competencia pone todo su acento sobre el individuo, dicha tendencia a la individualización no supone una desaparición total de lo colectivo. La individualización supone, en realidad, un cambio en las proporciones de lo que cuenta lo individual y lo que cuenta lo colectivo (Servais, 1989). Del mismo modo, Parlier (1994) considera que las

organizaciones son estructuras en tensión entre la lógica del individuo y la lógica de la organización (tareas, situaciones de trabajo, organización del trabajo, condiciones de trabajo…), así pues la noción de competencia, en este primer modelo francés, debe precisar más cómo y de qué manera se articula lo individual y lo colectivo.

2. El papel del sindicato:

Los defensores de la competencia apenas hacen referencia al papel que debe jugar el sindicato en la gestión por competencias. En ese sentido, son los críticos a la noción los que presagian que al sindicato le espera un rol secundario dentro de esa nueva lógica, hasta el punto de señalar que la gestión por competencias contribuirá a la prohibición de las confrontaciones entre los diferentes actores (Dugué, 1994).

3. La ausencia de reconocimiento social de la competencia:

A pesar de que la competencia necesite de las características individuales, las necesidades de la organización y el reconocimiento social de la relación existente entre las dos (Demailly, 1987), de este tercer elemento apenas se habla en la gestión de recursos humanos por competencias. Esta falta de profundización en el reconocimiento social es entendida como una voluntad de evitar los problemas derivados del mismo, ya que dicho reconocimiento supondría que las dos partes implicadas en la noción de competencia, la empresa y los trabajadores, estuviesen de acuerdo en la imprecisión en la definición del concepto o su ambigüedad a la hora de ser evaluada.

4. La subjetividad de las competencias transversales:

Las principales críticas hacia la noción de competencia se centran, de manera particular, en la noción de competencia transversal, la cual

puede ser puesta en práctica en numerosas situaciones laborales. Esto implica que competencias como *"cultura de servicio* o *competencia managerial",* que pueden ser demandadas en trabajos bien diferentes, como cajero de banca, encargado de hotel o encargado de una empresa de trabajo temporal, estén cargadas de artificialidad y subjetividad (Livian y Courpasson, 1991). Así pues, además de su carga de subjetividad, las competencias transversales se suponen naturalizadas, es decir, no pueden ser aprendidas, sino que son naturales al individuo. De esta manera, se considera que el *saber estar* es un asunto de personalidad y que, por ello, corresponde con características profundas y estables del individuo sobre las cuales, por definición, no se puede intervenir (Oiry, 2003). La paradoja aparece en cómo autores referentes en la gestión por competencias, como es el caso de Le Boterf o Parlier, afirman que "la competencia se ejerce en un contexto particular", pero, al mismo tiempo, constaten que "las competencias transversales pueden aplicarse en contextos diferentes" (Le Bortef, 1994) o que "la competencia es siempre contingente, es decir, vinculada a una situación concreta", pero la competencia transversal significa, a su vez, "la presencia simultánea de elementos similares en diferentes contextos", en el caso del segundo (Parlier, 1994).

El origen de esta paradoja se explica en las referencias bibliográficas de estos autores a la hora de definir la competencia transversal. Tanto Le Boterf como Parlier se apoyan en autores que no definen de manera específica el término de competencia, ya que su finalidad está alejada del mundo de la empresa. Es el caso de Schwartz, entre otros autores, cuyos enfoques se situaban en el ámbito educacional, su objetivo era el de mostrar cómo la vida cotidiana otorga cualificaciones específicas que, si bien no pueden ser reconocidas con diplomas o certificaciones, dan

cierto valor a las personas (Schwartz, 1994). Es esta aproximación pedagógica y sociológica la que da coherencia a una definición poco precisa de la noción de competencia.

En definitiva, este primer modelo de la gestión de recursos humanos por competencias se resume por recoger los principales postulados de la vertiente americana a la hora de definir la noción de competencias y aplicarlo en Francia. A su vez, pretende definir de manera precisa el término de competencia aludiendo de manera muy limitada a su funcionamiento en concreto. No se hace referencia a la manera de poseer una competencia al igual que a su puesta en práctica y su reconocimiento social, que serán los principales objetivos del segundo modelo de gestión por competencias francés.

4.3.2 La evolución en la comprensión de la gestión por competencias, el segundo modelo francés

Si el primer modelo de la gestión por competencias francesa era una adaptación de la aproximación americana desde una perspectiva crítica, el segundo modelo no es una reformulación nueva o novedosa, al contrario, lo podríamos entender como la evolución natural de la primera gestión por competencias aplicada al contexto francés, sobre todo a partir de la reflexión de los sociólogos franceses acerca de la noción de competencia, la cual, pasan a considerarla como el elemento clave de análisis a la hora de entender y organizar el trabajo.

Así pues, las críticas realizadas al primer modelo sirven de cimientos para construir el segundo modelo de la gestión de recursos humanos por competencias a finales de la década de los noventa y que, todavía a inicios del siglo XXI, se consideraba en curso. Las Jornadas

Internacionales de la Formación que se llevaron a cabo en Deauville en 1998, organizadas por el Movimiento de Empresas francés (MEDEF), se consideran el punto de arranque de esta nueva etapa (Oiry, 2003), en cuya elaboración destacan sociólogos franceses como Yves Lichtenberger y Philippe Zarifian.

Zarifian (1999) constata que la filosofía sobre la que descansaba el primer modelo de la gestión por competencias es casi idéntica a la del segundo modelo, al afirmar que en el mundo del trabajo ha habido cambios en las condiciones productivas y tecnológicas que han llevado a cuestionar la clasificación a través de los puestos de trabajo, lo que ha implicado una convergencia entre la lógica de los puestos de trabajo y la lógica de las competencias.

La tarea de los trabajadores ya no está tan vinculada a su capacidad para encadenar tareas preestablecidas, como a su capacidad para reaccionar al azar, a las averías, a los cambios imprevistos en la fabricación de un producto, etc. (Iribarne, 1992; Veltz y Zarifian, 1994). La importancia del cliente es capital, se convierte en un objetivo personal al cual se debe, en primer lugar, encontrar, para luego seducir y conservar (Parlier, 1994). Estos cambios en la naturaleza del trabajo muestran la crisis de la noción de puesto de trabajo, que deja de ser considerada la herramienta adecuada para evaluar el trabajo realizado y, consecuentemente, deja de servir como elemento central en la gestión de recursos humanos de la empresa.

Los defensores del segundo modelo de la competencia retoman y readaptan, uno a uno, los elementos del primer modelo. En primer lugar, la competencia supone una ruptura con el puesto de trabajo: el MEDEF define la competencia como una combinación de conocimientos, saber

estar, experiencias y comportamientos ejercidos en un contexto dado. La competencia es demostrada en su puesta en práctica en una situación profesional que sea validable, siendo la empresa el lugar donde puede ser reparada, evaluada o validada. En segundo lugar, la competencia es entendida como un atributo del individuo, es decir, *algo que pertenece al individuo y no la cualificación de un empleo"* (Zarifian, 1999, p. 11). En tercer lugar, la importancia del saber-estar: al contrario que el puesto de trabajo, la competencia implica más que los saberes o el saber-hacer, moviliza también la inteligencia y la iniciativa de los trabajadores. En cuarto lugar, la competencia es necesariamente contextualizada debido a que sólo se aprecia durante su puesta en práctica en una situación profesional (Zarifian, 1999; Lichtenberger, 1998). Y en quinto y último lugar, la competencia tiene un carácter dinámico, en contraposición a la rígida aproximación del concepto de puesto de trabajo.

Así pues, encontramos las mismas premisas conceptuales en los dos modelos de la competencia en Francia, si bien en el segundo aparecen referencias desde la sociología que reafirmarían dichas premisas y, en alguna de las mismas, las dota de mayor significado. Pero lo que realmente hace diferente este segundo modelo del anterior es su fuerte dimensión social. Los defensores de este segundo modelo consideran que la competencia está vinculada al individuo, pero que, al mismo tiempo, existen unas importantes dimensiones sociales en su aprendizaje, su puesta en práctica y su reconocimiento.

El aprendizaje de la competencia es considerado como un aprendizaje vicario en el sentido de que es una sabiduría o inteligencia práctica de las situaciones laborales basada en conocimientos adquiridos previamente (Zarifian, 1999). El individuo observa e imita a sus compañeros de trabajo

y, después, mejora sus propios comportamientos gracias a una observación de sí mismo. Esta idea supone entender la competencia como un concepto de aprendizaje histórico, ya que se construye sobre la base de las experiencias y observaciones pasadas y condiciona las acciones futuras del individuo (Oiry, 2003). Del mismo modo, la puesta en práctica de la competencia pierde su carácter puramente individual en este segundo modelo considerándola el lugar común para articular las lógicas del individuo y las lógicas de la organización (Zarifian, 1999).

A pesar de los problemas que se pudieran derivar, los defensores de este segundo modelo se posicionan claramente en la necesidad de considerar que la competencia sólo puede existir si es reconocida socialmente. La competencia debe ser negociada y su contenido debe ser público (Zarifian, 1999; Lichtenberger, 1998).

Por último, se hace un intento por redefinir de manera rigurosa la noción de competencia transversal. Ésta supondría analizar situaciones similares en el contexto laboral de tal manera que se puedan reagrupar aquellas tareas consideradas próximas y así definir unas zonas de movilidad profesional potencial. A pesar de lo anterior, es improbable saber si una determinada competencia transversal funcionará más allá de aquellas tareas reagrupadas (Zarifian, 1999). Del mismo modo, parece evidente que evaluar este tipo de competencias resulte altamente complicado, ya que las organizaciones que utilicen este modelo de gestión por competencias no deben evaluar al trabajador según cualidades del tipo “capacidad de iniciativa”, “tenacidad” o “control de sí mismo”, pues dicha evaluación estará impregnada necesariamente de una gran dosis de subjetividad, si bien, del mismo modo, parece inevitable que, cada vez

más, dichas competencias sean demandadas en cualquier puesto de trabajo.

El demandar competencias transversales al mismo tiempo que se recomienda no evaluar a los trabajadores por dichas competencias conlleva que las direcciones empresariales utilicen la gestión por competencias de una manera "ad hoc" en función de los puestos de trabajo a los que se dirigen y sus intereses corporativos (Livian y Courpasson, 1991).

Este segundo modelo de gestión de recursos humanos basado en competencias buscaba responder a todas las críticas que desde el primer modelo se habían formulado. Tanto el primero como el segundo son dos propuestas de teorizar la noción de competencias y la gestión por competencias en el ámbito de las organizaciones laborales. La reflexión teórica realizada por psicólogos y sociólogos del trabajo y las organizaciones de la noción de competencia puede ser entendida como un punto de anclaje en torno al cual reflexionar desde las ciencias sociales, alejándolo del campo que, incluso a día de hoy, se le atribuye como propio, el de la literatura de gestión empresarial encaminada, desde hace decenios, a la justificación a toda costa de la obtención de beneficios y en el argumentario ideológico para los directivos y cuadros medios (Boltanski y Chiapello, 2002).

Capítulo 5

Objetivos y diseño metodológico

5.1 Objetivos, hipótesis y objeto de estudio

Este trabajo pretende analizar las implicaciones reales que supone tanto para las organizaciones como para los trabajadores el uso de las competencias. Es decir, mostrar las diferencias, tensiones e incompatibilidades que en nuestra opinión existen entre dos realidades: la realidad de los discursos de gestión empresarial sobre competencias que aparecen en manuales y revistas y que, al mismo tiempo, son usados por los directivos de las organizaciones gestionadas por competencias; y la realidad de la aplicación *sobre el terreno* de esa gestión por competencias en organizaciones españolas, la aplicación en los trabajadores.

El primer objetivo es analizar el discurso de la gestión por competencias en diferentes documentos de tipo gerencial. Para comprobarlo se han utilizado entrevistas realizadas a directivos o encargados de recursos humanos sobre la gestión por competencias en organizaciones españolas que han sido publicadas en dos revistas manageriales españolas junto a un manual sobre gestión de competencias de Ernst & Young, una empresa de asesoría, auditoría, transacciones y consultoría líder en la implantación de la gestión por competencias en terceras organizaciones.

Como segundo objetivo, señalar las diferencias entre el discurso normativo que pregonan los textos manageriales sobre competencias y su aplicación real en empresas españolas. Se ha generado información primaria a través de la realización de entrevistas en profundidad a responsables y directivos de diferentes organizaciones que aplican una gestión de recursos humanos por competencias. Nuestra hipótesis es que el afán integral que plantean los textos gerenciales en defensa de la aplicación total de una gestión de recursos humanos basada en competencias poco tiene que ver o no es tan conocido por los protagonistas de ponerla en práctica en el día a día de la organización, los trabajadores. Del mismo

modo, se pretende analizar los componentes psicosociológicos (estrés, preocupación, culpabilidad, etc.) que se ponen en juego a la hora de la evaluación de sus empleados.

Con relación a los trabajadores, y como tercer objetivo pero no por ello el menos importante, pretendemos mostrar qué usos se da a la noción de competencias en la práctica diaria laboral. Como un objetivo derivado del anterior se pretende saber si hay diferencias entre trabajar a través de gestión por competencias frente a la gestión anterior. En concreto, se busca conocer lo que para ellos supone la gestión por competencias: qué entienden por la noción de competencias, hasta qué punto saben lo que se les pide con dicha gestión, qué supone para ellos estar evaluados por competencias, si ha supuesto una mejora o no con respecto a gestiones anteriores….

5.2 Estrategia metodológica

5.2.1 La importancia del enfoque crítico

Este trabajo se encuentra inspirado por dos tipos de estudios, los denominados "Critical Management Studies" y los estudios sobre el control organizacional. Dos orientaciones que, si bien, están bien diferenciadas en cuanto a su definición y objetivos en las ciencias sociales que los acogen (sociología, psicología social, economía…) tienen *espacios* comunes que les permiten llegar a resultados parecidos y, en gran número de ocasiones, compatibles.

La corriente de los Critical Management Studies defiende el carácter ideológico de la literatura managerial frente al supuesto carácter técnico. Para los autores de

esta corriente el *management* es un fenómeno social y complejo que ha de ser estudiado de manera minuciosa y profunda. Su conocimiento no es neutral, sino que se sustenta bajo valores y concepciones del mundo que reproducen el orden establecido en el trabajo (Alvesson, 1987). Los autores de esta corriente centran sus investigaciones en torno a diferentes temas: la relación de poder y las prácticas discursivas en la empresa moderna, el análisis de funciones de la empresa y el discurso que en ellas se maneja o el análisis de opciones de emancipación en el trabajo y la vida organizacional (Fernández Rodríguez, 2007).

Dentro de esta corriente también situamos dos textos clave: “El nuevo espíritu del capitalismo” de Luc Boltanski y Éve Chiapello (2002) y "Understanding the new Management ideology: a transdiciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism” de Éve Chiapello y Norman Fairclough (2002). El primero, realiza un pormenorizado análisis de los manuales manageriales de la segunda mitad del siglo XX, dividiéndolos en torno a dos décadas, la de 1960 y 1990, que, de manera acertada, corresponderían con dos paradigmas casi contrarios de cómo entender las empresas dentro del paradigma capitalista; para terminar señalando las características del nuevo espíritu del capitalismo en el que, a día de hoy, todavía seguiríamos inmersos, mostrando cómo dichas prácticas se apoyan en la degradación de las condiciones sociales y, sobre las cuales, no se atisba crítica alguna. En el segundo texto, Chiapello y Fairclough ilustran de una manera clara y gracias al análisis del discurso de uno de los textos de la gurú del Management Rosabeth Moss Kanter, la existencia de tres espíritus de capitalismo bien diferenciados: un primer capitalismo de finales del siglo XIX, cuyo espíritu respondería a un capitalismo burgués entre la familia y el mercado y con una seguridad de tipo paternalista. Un segundo capitalismo situado entre 1940 y 1970 cuyo espíritu característico sería la producción de masas, la meritocracia y los objetivos como elementos nucleares de la justicia y enmarcado en un plano de seguridad donde destacarían la planificación a largo plazo, las carreras y la

existencia del Estado de Bienestar. Y un tercer capitalismo iniciado en la década de los ochenta del siglo XX cuyas formas de acumulación de capital es a través de las empresas red, la tecnología, la producción variada y diferenciada, empresas que están en un cambio permanente, el valor de la justicia descansa en la habilidad que tienen los trabajadores para tejer redes y en el concepto de proyecto como oportunidad de empleabilidad. Por último, la seguridad viene dada por la movilidad y la adaptación, por la capacidad que tienen los trabajadores de gestionarse a sí mismos (Chiapello y Fairclough, 2002).

Esta perspectiva ha sido capaz de cuestionar la visión naturalizada que pregona la ortodoxia del management dominante. A través de estas investigaciones se cuestiona el carácter cerrado y dado por descontado de la literatura pro-managerial y se presentan análisis y reflexiones fruto del proceso de la investigación, que desenmascaran ese *conocimiento completo y cerrado* que pretende obviar los criterios políticos y las construcciones sociales que se esconden detrás de lo obvio (Alvesson y Deetz, 2000).

Del mismo modo, esta corriente de investigaciones ha sido capaz de cuestionar el carácter performativo de la cultura organizacional. Willmott (1993) señala cómo lo que por la literatura pro-managerial se presenta como ganancias en el caso de la autonomía y la libertad en el trabajo, lo que se está produciendo en realidad es una coerción de las posibilidades reales de expresión de los trabajadores debido a la imposición de asumir los valores de la organización. Así, estas prácticas conducen a la nueva "jaula de hierro" weberiana revestida con halos de libertad y flexibilidad, en el sentido de crear una nueva burocracia organizativa en la cual sólo son válidas aquellas prácticas y/o valores que aseguren los objetivos corporativos.

Otro elemento importante que ha aportado esta corriente ha sido la reflexividad en cuanto al fomento de una actitud filosófica y metodológica sobre la epistemología y la ontología del objeto estudiado (Fournier y Grey, 2000). Aportar rigor científico a

una disciplina, los estudios del management, que carecía del mismo contribuye al proceso de desacreditar las ideas y las prácticas que legitiman y sostienen diversas formas institucionalizadas de opresión (Alvesson y Willmott, 1996). Esta tendencia a la reflexividad desde los CMS no se puede desvincular del recelo y cuestionamiento que se atribuye a las metodologías de corte positivista y predominantes en los estudios promanageriales. En ese sentido los CMS apuestan por enfoques de tipo cualitativo como la etnografía, la semiología o las distintas formas de análisis de discurso.

Alvesson y Deetz (2000) nos proporcionan una serie de recomendaciones que consideramos fundamentales a la hora de llevar a cabo nuestro trabajo de campo:

> "Hoy día el rol del investigador es más apropiadamente entendido como aquel que permite un discurso más abierto entre los diversos miembros de la organización y entre ellos y los grupos sociales externos y las sociedades en las cuales operan. Nosotros creemos que esto se logra si los estudios críticos ofrecen contra-imágenes a los ideales y creencias dominantes. El intento es iniciar discusiones abiertas sobre aquellas imágenes ampliamente difundidas por los grupos dominantes y por el management tradicional a través de prestar atención a los aspectos ocultos y de ofrecer lecturas alternativas" (pag. 17).

Este rol del investigador supone, a nuestro entender, la defensa de una entrevista abierta entendida como un diálogo entre entrevistador y entrevistado donde se hable sobre la imagen que de la gestión por competencias y de la noción misma, de manera particular, se tiene, estando atentos a todos aquellos aspectos que esconde el lenguaje.

Pero sería incompleto desvincular esta forma de entender la entrevista con la manera por la cual los críticos de los estudios del management abordan sus investigaciones, un enfoque ecléctico metodológicamente hablando, adaptando diferentes técnicas con el fin de captar la totalidad de "imágenes de la organización" (Morgan, 1997). El objetivo, en palabras de Alvesson y Deetz (2000), es alcanzar una comprensión de la disciplina "que permita interpretar, que sea

abierta, sensible al lenguaje, consciente de la identidad, histórica, política, local, no autoritaria y textualmente consciente".

Para ellos, este posicionamiento lleva consigo una triple fase analítica: la visión o intuición (insight), la crítica y las redefiniciones transformativas. En esa línea nos parece importante la idea de visión o intuición a través de la cual se alude a la prioridad de los enfoques etnográficos frente a los enfoques macros (Alvesson y Deetz, 2000). Iniciar el análisis adoptando una postura intuitiva supone reflexionar sobre *lo local*, es decir, aportar luz sobre los problemas micros de las personas en situaciones reales. La investigación de Fournier (1998) en una empresa de telecomunicaciones mostró cómo se definían las identidades de los trabajadores a partir del simple hecho de su ubicación espacial, es decir, según si trabajaban en oficinas de "primer" orden o "segundo" orden, o de si su ubicación dentro de los edificios de la empresa era mejor o peor. Su investigación mostró cómo se generaban dinámicas de competencia y castigo para los que ocupaban los espacios de segundo orden, generando, a su vez, formas de resistencia.

La segunda fase analítica hace referencia a la crítica, la cual es concebida como un contrapunto a la reflexión local que acabamos de mencionar. La crítica supone identificar los grandes tópicos que surgen en la dinámica organizacional con el objetivo de contextualizar aquellas intuiciones. El conjunto de estas dos fases pretende asociar lo micro y lo macro que, en palabras de Alvesson y Wilmott (1996), conlleva:

> "atacar de manera abstracta y totalizante el orden social prevaleciente (capitalismo, sociedad de clases, etc.) complementándolo y respaldándolo por estudios que critiquen las prácticas particulares y locales sin perder de vista la relevancia y potencia de las visiones más globales" (p. 180).

La tercera fase, la de la redefinición trasnformativa, busca contribuir a una mejora de la condición humana a través de una redefinición radical del management. Es decir, no basta con comprender y denunciar las consecuencias negativas que produce el managemenet en un contexto local (intuiciones) e insertado en un contexto más general (crítica), sino que hay que proponer alternativas con posibilidad de llevarse a cabo. Y es en este punto donde se hace hincapié desde esta corriente, reconociendo que es la fase más complicada, pero a la vez la más necesaria; por ello, hay que fomentar el desarrollo de discursos alternativos, que promuevan el debate organizacional y tengan incidencia en las directrices organizacionales.

5.2.2 La importancia del discurso

Las personas, a través de sus conversaciones, van conformando su realidad a través de la interacción en su día a día. Es en la interacción donde situamos la realidad, el terreno de lo que es cierto, el cual está limitado o estructurado por la posición que cada individuo tiene en la interacción, pues no todos los individuos ocupan la misma. Esta posición desigual nos lleva a centrarnos más en los significados que en los hechos sociales, de cómo son construidos, constituidos y negociados por los individuos en sus interacciones, es decir, a prestar mayor atención a lo subjetivo frente al continuo objetivista (Crespo, 1995).

El habla es un objeto de investigación en sí mismo desde el momento en que puede ser adoptado como recurso que explique los procesos que se están analizando. Desde una perspectiva etnometodológica, cuando el individuo habla expresa intenciones desde el momento en que es consciente de las reglas que sigue en la interacción, de modo que no sólo puede construir y reconstruir dichas reglas, sino que también puede cambiarlas (Íñiguez, 1997).

La metodología de este trabajo está enclavada en dos lógicas, una primera que podríamos denominar la dialógica, que supone la interacción entre investigador e investigados para que los segundos permitan el acceso al primero a sus acciones y significados y así poder construir la realidad más ajustada a los actores involucrados, y la interpretativa, que implica entender los riesgos de "posicionamiento científico" del investigador durante toda su investigación, desde la pregunta inicial del trabajo hasta las referencias bibliográficas utilizadas.

Centrándonos en la lógica interpretativa, consideramos que no hay ciencia social libre de valores (Denzin y Lincoln, 1994) y, este trabajo, con pretensión de aportar a la ciencia social, no es menos. Por ello, como diría Parker (1992), resulta imposible producir conocimiento sin verse implicado por cuestiones morales o políticas. Los discursos pueden legitimar instituciones, reproducir relaciones de poder o, por el contrario, pueden promover el cambio social, siendo éste último, un elemento aspirable en todas aquellas investigaciones que tratan la desigualdad desde cualquier aspecto: laboral, económica, social, etc.

En ese sentido, consideramos imprescindible enmarcar los discursos en los significados políticos e ideológicos que los estructuran y ayudan a producir, alejándonos de lo que Schwandt (1994) denomina el "realismo empírico ingenuo", que supondría obviar la organización social de la producción y los planteamientos no conflictivos de la sociedad. No existe un único mundo real e independiente de la actividad mental humana y del lenguaje (Bruner, 1986), sino que la realidad se descubre en tanto en cuanto se van construyendo las prácticas discursivas que la implican.

A partir de estas pinceladas epistemológicas, se convierte en capital encontrar aquellas técnicas que mejor "defiendan" la metodología propuesta. Entre las dos disciplinas por las que cabalga esta investigación, la sociología y la psicología social, encontramos un claro sesgo generalizado hacia el cuantitativismo si consideramos

la predominancia[16] de este método en la psicología social y, aunque mucho más equilibrada sobre todo en estos últimos años[17], en la sociología.

Como bien afirma Ortí (1994), el fortalecimiento del enfoque cualitativo ha surgido como reacción al absoluto cuantitativista, indicando tres elementos clave que hacen destacar sus limitaciones: la negación de lo simbólico, la tendencia hacia el conservadurismo y el desconocimiento de la riqueza y profundidad del orden simbólico y sus formaciones. El enfoque cualitativo pretende poner en valor la lógica de la diferencia que reconoce la interacción simbólica y las estructuras significantes (Revilla, 1999), recuperar la lógica cualitativa de lo simbólico frente a la lógica cuantitativa de la productividad (Ortí, 1994).

Dicho lo anterior consideramos utilizar aquellas metodologías que nos permitan analizar y recoger el lenguaje y lo simbólico del mismo en toda su expresión, y unas técnicas que se acerquen a los sujetos sociales objeto de investigación, permitiéndoles expresarse por ellos mismos (Ibáñez, 1986) tanto, y principalmente, a través de conversaciones como a través de escritos (entrevistas secundarias recogidas en revistas especializadas del tema). Elegir una metodología supone inexorablemente posicionarnos ideológicamente frente a la pregunta de investigación, en este caso al ¿cómo se usa la noción de competencia en España?, pretendemos responder intentando abarcar el mayor número de discursos implicados.

[16] Una revisión de las principales revistas internacionales, sobre todo anglosajonas, sobre esta disciplina constatan esta realidad: Journal of Personality and Social Psychology, Eurpean Journal of Social Psychology, British Journal of Social Psychology,etc.

[17] La aproximación cualitativa desde la Sociología ha tenido un auge importante y destacable a través de diferentes autores internacionales y nacionales (Denzin y Lincon, 2000; Valles, 1997, Alonso, 1998 entre otros) quienes, a través de sus aportaciones, han puesto encima de la mesa el debate metodológico sobre la reflexión teórica del objeto de la investigación cualitativa, ayudando a proliferar las investigaciones científicas con esta metodología.

5.3 Técnicas de Investigación

5.3.1 La entrevista

Partimos de la idea de considerar la entrevista como una conversación prolongada (Schatzman y Strauss, 1973) que se caracteriza por tres elementos básicos: las personas, la situación y las reglas de interacción, lo que Denzin define como un encuentro (Denzin, 1970). La conversación derivada de la entrevista surge debido a la existencia de reglas que rigen la relación de los protagonistas de dicha conversación en cada circunstancia. Aun así, como señala Valles (1997) no podemos obviar que la entrevista es diferente a una conversación cotidiana debido a tres factores: en primer lugar, en la entrevista existen de antemano "expectativas explícitas", uno ocupa el rol del que habla y otro el rol del que escucha. En segundo lugar, el entrevistador fomenta la participación del entrevistado, pidiéndole información constantemente y sin contradecirle. Y, en último lugar, el entrevistado deposita en el entrevistador la función de organizar y mantener la conversación. Dichas apreciaciones no han de tapar el interés que el entrevistador tiene en conseguir su objetivo, convirtiéndose en un conversador interesado con el propósito firme de la obtención información (Urraco, 2007).

Consideramos que la entrevista abierta en profundidad es la que mejor se ajusta a nuestro objeto de estudio, ya que nuestra pretensión es esclarecer determinados aspectos sobre la gestión por competencias a partir de las experiencias subjetivas de nuestros entrevistados, responsables, cuadros medios y trabajadores, en el marco de un tratamiento, más o menos, homogéneo. En ese sentido, consideramos importantes las secuencias comunicativas que Alonso (1998) propone en su

definición de cómo realizar la entrevista. El objetivo de estas consideraciones es mantener el sistema homeostático de la misma (sistema de equilibrio inestable contrapesado). Así, a pesar de contar con una pregunta inicial que abre el diálogo y, a su vez, lo orienta hacia una determinada dirección, la reformulación e interpretación del contenido narrativo se convierten en una herramienta casi necesaria a la hora de mantener el principio homeostático. El entrevistador se ha de mover por la entrevista de manera delicada, sabiendo de antemano de lo problemático de cualquier diseño previo de sus intervenciones, ya que éstas pueden cambiar en cualquier momento el rumbo del discurso del entrevistado (Ibáñez, 1986). Del mismo modo, todo el repertorio de estrategias, transacciones, recursos gestuales y proxémicos y otros elementos del lenguaje forman parte del juego social de la entrevista que ayudan a mantener ese equilibrio inestable.

Entendemos la entrevista como un diálogo social, con lo que las variables que determinan a éste son las mismos para aquella. Para su desarrollo óptimo, la entrevista ha de contar con un contrato comunicativo que facilite el encuentro y el diálogo. En primer lugar, lo que se pretende es dejar claro cómo el uso de la información que se haga de la misma tendrá un carácter anónimo para la investigación. A continuación, también es importante establecer lo que hay en juego y los objetivos del diálogo, dejando claro el carácter abierto de los mismos que pueden ir siendo redefinidos en el devenir de la entrevista. Este punto es esencial para que la producción discursiva tenga el carácter compuesto y multidimensional que diferencia la entrevista abierta de la entrevista de cuestionario (sin posibilidad de cambio). En esa línea, la escucha activa y metódica (Bourdieu, 1993) en el transcurso de la entrevista se convierte en nuclear. También es importante considerar la conversación como una totalidad superior a la suma de sus partes (entrevistador y entrevistado), cada interlocutor es un proceso que cambia en la medida que conversa al mismo tiempo que cambia el sistema en que conversa (Ibáñez, 1988).

La interacción que se produce entre los dos interlocutores de la entrevista también es fundamental. Como señala Goffman (1967), la interacción focalizada es la que se da entre dos personas que se reúnen y buscan cooperar para mantener un único centro de atención, generalmente por turnos. Esta interacción está regulada por un marco que hace que la conversación vaya más allá de la simple *ensalada de palabras* (Bateson, 1985). Este marco viene determinado por los territorios del yo, es decir, territorios lingüísticos, corporales, espaciales y sociales que producen normalidad y verosimilitud a la interacción interpersonal (Goffman, 1979). En ese marco de interacción también tienen un papel fundamental las miradas, gestos, roles y discursos verbales. Lo que supone que el investigador ha de ser capaz de trabajar una apariencia, entendida como la propia imagen definida en términos de características aprobadas socialmente (Goffman, 1967), acorde con el contexto en el cual el encuentro tiene lugar. A partir de todas estas características, el investigador puede propiciar el contexto de la entrevista como el de una confesión en la que se invita al entrevistado a reducir al máximo su angustia, a pesar de que la manera de hacerlo no esté pautada. Es aquí donde surge el debate de la empatía que ha de establecerse entre los dos actores: frente al debate sobre si ha de ser una empatía sincera (Frase, 1990) o más estratégica y cínica (Goffman, 1991), consideramos que la empatía sincera es un elemento incontrolable por parte del investigador y que estará condicionada por múltiples elementos, desde su identidad personal hasta por la hipótesis de partida de la investigación.

Somos conscientes de que, como afirma Alonso (1998), el resultado de la entrevista es un producto subjetivo, lo cual puede ser entendido como su principal característica y, a su vez, su principal limitación. Esa subjetividad resultante del *yo narrativo*, que cuenta historias y se aleja, de manera inconsciente, de la realidad objetiva, es la que permite acercarnos a la realidad social, si bien no entendemos otra forma de acercarnos a la entrevista si no es de una forma interpretativa, en la que la información de aquel yo narrativo es el producto de un individuo que vive en

sociedad y al que hay que localizar, contextualizar y contrastar (Alonso, 1998). Así pues, la entrevista abierta nos permite obtener información de cómo el sujeto actúa y reconstruye el sistema de representaciones sociales a partir de sus prácticas individuales.

El diseño de las entrevistas, diferentes las de responsables y cuadros medios de las de trabajadores, está pensado para extraer la máxima información sobre lo que supone el uso de las competencias en las organización en la que trabajan, buscando contrastar las hipótesis de partida y, hasta cierto punto, reformularlas.

5.3.2 El análisis documental

La primera tarea de un investigador a la hora de acercarse a un hecho es conocer toda la documentación que hay sobre el mismo. En ese sentido, todos los capítulos anteriores vendrían a recoger la fase fundamental de un análisis documental.

Conviene distinguir aquí entre la documentación de corte científico que fundamenta la investigación y toda aquella documentación que, independientemente de su cientificidad, aporta información a la investigación. En ese sentido, como afirma Marín Ibáñez (1985), se debe recurrir a todos aquellos documentos que demande nuestro problema, sin más limitaciones que su pertinencia y su posibilidad de acceso.

La principal fuente documental en el análisis de contenido es el documento escrito, si bien podemos distinguir otras fuentes de tipo icónico (fotografías, diapositivas, filmes, etc.), sonoro (cintas de audio, discos, reproductores, etc.) o audiovisual (televisión, cine, video) (López Noguero, 2002). El texto escrito presenta una serie

de ventajas, es estético, puede ser copiado y compartido con otros investigadores y utilizado tantas veces como se requiera.

Podemos definir el análisis documental como el conjunto de operaciones por el cual se representa el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior (Chaumier, 1971).

La labor de análisis documental que se ha realizado en este trabajo ha sido buscar y recoger todos aquellos documentos aparecidos en las principales revistas manageriales españolas en los que aparecieran las palabras y/o conceptos clave "gestión" y "competencias" en su título o resumen. El corpus de textos que componen estos datos secundarios tiene como elemento común que son artículos sobre empresas españolas que aplican o van a aplicar la gestión por competencias con sus trabajadores. La acumulación de una serie de reiteraciones, de palabras comunes en su título o resumen, y el hecho de que más de un artículo sea obra de un autor "experto" en el tema (Fernández Rodríguez, 2007), son elementos que otorgan entidad al corpus de textos seleccionados.

En el caso de este trabajo, los datos secundarios provienen de dos revistas de claro enfoque managerial, pero con matices que nos permitirán enmarcar mejor cada uno de los artículos analizados. Un tercer documento secundario analizado es el *Manual del Director de Recursos Humanos. Gestión por competencias*, de Ernst & Young consultores, empresa líder en los ámbitos de la consultoría, asesoría y auditoría con más de 175.000 consultores por todo el mundo.

Capital humano es una revista editada por Wolter Kluwer, una empresa multinacional que tiene diferentes líneas abiertas con un punto en común: la búsqueda de soluciones para el mundo managerial. La multitud de productos que posee hace que dos de cada tres empresas españolas se documente con productos suyos, siendo su software de formulación de nóminas su programa estrella bajo el

cual se solucionan, según datos de la empresa, más de tres millones de nóminas en nuestro país. Integra más de dieciocho revistas dirigidas a más de 70.000 directivos de empresas entre las que destacan: *Especial Directivos, Estrategia Financiera o Capital Humano*.

Training & Development Digest es la versión española de la revista americana *Training & Development*, publicada por la American Society for Training and Development, asociación que, desde 1943, se dedica a la formación y el desarrollo profesional de trabajadores por todo el mundo, presente en más de 100 países y cuyos miembros trabajan en miles de organizaciones de todos los tamaños, gobiernos, consultorías independientes…

En el presente trabajo utilizamos artículos pertenecientes a la revista *Capital Humano* en el intervalo de tiempo entre los años 2000 y 2007. Del mismo modo, la autoría es, en su mayoría, de miembros de la revista, a saber, director, redactores y periodistas, pero también se encuentran expertos en la materia pertenecientes a empresas externas y responsables de las empresas en cuestión, principalmente de sus departamentos de recursos humanos.

Los artículos de *Training & Development Digest* pertenecen a los años 1998, en los que la revista realizó un monográfico especial sobre la gestión por competencias, y 2012 y encontramos artículos escritos directamente por directivos de diferentes empresas o expertos en la materia.

5.4 Trabajo de campo

Para conocer la realidad de la gestión por competencias en España, se realizó un estado de la cuestión revisando multitud de manuales, artículos y libros manageriales sobre el tema que nos proporcionaron un primer acercamiento sobre cuáles eran las empresas españolas que estaban gestionadas por competencias. Dicho análisis no nos permitió conocer directamente las empresas gestionadas por competencias, pero su bibliografía sí que nos condujo a encontrar la revista más importante en el panorama nacional sobre gestión empresarial: Capital Humano. Bajo la condición de que apareciera "gestión por competencias" o "competencias" en el título o resumen, se realizó una revisión de todos los números de las revistas, lo que nos llevó a seleccionar los artículos que forman parte del corpus documental de esta investigación.

Del mismo modo, dichos artículos nos llevaron a conocer, por primera vez, el nombre de diferentes empresas españolas gestionadas por competencias. Así, el siguiente paso fue ponernos en contacto con ellas a través de una carta formal enviada tanto por correo postal como electrónico al departamento de recursos humanos. Después de un tiempo razonable de espera se realizaron llamadas telefónicas para intentar concertar una cita con algún miembro de recursos humanos y poder contarles nuestro proyecto y necesidades de cara a la investigación en primera persona.

La diferencia entre el tiempo empresarial y el tiempo investigador hizo que esta etapa se dilatara excesivamente en el tiempo, al cabo de la cual conseguimos realizar diferentes reuniones con varias empresas para presentar la investigación. En ese punto fue donde encontramos la constatación de que la gestión por competencias es una ventaja competitiva costosa y que, en consecuencia, se convierte en un material delicado y, por ende, confidencial del que no se desea

hablar y sobre todo ni compartir. El recelo de los responsables de prácticamente todas las empresas a que se investigara la gestión por competencias con sus cuadros medios y empleados limitó nuestro campo de investigación. En otros casos, las precauciones empresariales sólo nos permitieron la realización de una entrevista grabada con el responsable de la gestión sin posibilidad de entrevistar a empleados. Por último, fue solo una empresa la que consideró interesante nuestra investigación, permitiéndonos entrevistar al responsable de la gestión por competencias a escala nacional, a diferentes cuadros medios de diferentes departamentos y a diferentes empleados de un mismo departamento.

A continuación detallamos en tres cuadros cómo ha quedado el trabajo de campo que se ha usado en esta investigación.

Cuadro 5: Empresas analizadas según sector y ámbito de aplicación de la gestión por competencias

SECTOR	GESTIÓN POR COMPETENCIAS
Energético	Gestión integral para todos los empleados fuera de convenio
Automóvil	Perfiles laborales – formación- movilidad- evaluación para mandos intermedios
Comunicaciones	Gestión integral para todos los empleados
Mobiliario de oficina	Perfiles laborales – evaluación para todos los empleados
Selección de personal	Reclutamiento y movilidad (información no conocida para los empleados)
Consultora	Aplicación de gestión por competencias en terceras compañías

Cuadro 6: PERFILES ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD SEGÚN CARGO Y SECTOR		
CARGO	**SECTOR**	**Nomenclatura Tesis[18]**
Responsables de Recursos Humanos	Energético	Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética
	Automovilístico	Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística
	Comunicaciones	Alba, 37, Directora de Recursos Humanos empresa de telefonía
	Comunicaciones	Álvaro, 63, director de Recursos Humanos empresa de telefonía
	Selección de Personal	Sara, 28, María, 32, y Lucía 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente
	Consultoría	Samuel, 45, experto en Gestión por Competencias
Encargados departamento	Energético	Javier, 47, cuadro medio empresa energética, departamento de lubricantes
	Energético	Carolina, 44, cuadro medio empresa energética, departamento de lubricantes
	Energético	Amaia, 38, cuadro medio empresa energética, departamento de compras y contrataciones
	Energético	Jaime, 48, cuadro medio empresa energética, departamento de tecnología y reingeniería
	Energético	Maria del Carmen, 47, cuadro medio empresa energética, departamento de Exploración
Empleados	Energético	Sergio, 39, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes
	Energético	Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes
	Energético	Ana, 36, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes
	Energético	Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes
	Energético	Rogelio, 55, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes
	Energético	Antonia, 26, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes
	Energético	Pablo, 47, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes

[18] (Nombre Anonimatizado, Edad, cargo, sector)

Cuadro 7: CORPUS DE TEXTOS SOBRE GESTIÓN POR COMPETENCIAS ANALIZADOS		
REVISTA/EDICIÓN	**TÍTULO /AUTOR**	**AÑO**
Training & Development Digest	La nueva generación de competencias	1998
Training & Development Digest	¿Sirven de algo los modelos de competencias?	1998
Training & Development Digest	La competencia, la capacidad y la formación. Los programas de formación profesional en dirección empresarial	1998
Training & Development Digest	Qué debemos hacer para que la remuneración basada en las competencias funcione	1998
Training & Development Digest	¿Qué competencias debe tener un buen comercial?	1998
Capital Humano	"Caja Madrid: un modelo de gestión integral de personas basado en competencias"	2000
Capital Humano	"Visionlab: el éxito de una empresa basada en la innovación constante",	2000
Capital Humano	"El sistema Mapfre evoluciona y revoluciona su política integral de Recursos Humanos"	2001
Capital Humano	"La gestión por competencias en el Grupo Grünenthal España"	2005
Capital Humano	"La automatización de la gestión y planificación de RR.HH. en el Puerto de Gijón"	2005
Capital Humano	"Gestión de la empresa desde las competencias clave: La experiencia de Cemitec"	2006
Capital Humano	"La evaluación del desempeño, piedra angular de la gestión de personas en el museo Guggenheim de Bilbao"	2006
Capital Humano	"Guía de desarrollo: Ingeniería de desarrollo de competencias. Implantación en Caixa Terrassa"	2007
Training & Development Digest	"¿Qué competencias debe tener un buen comercial?	2012
Training & Development Digest	"Entrevista a José Couto, director de Recursos Humanos de Schindler"	2012
Erns & Young	Manual del Director de Recursos Humanos. Gestión por competencias	¿?

5.5 Análisis de los datos

No existe análisis que no se vea condicionado por las decisiones teóricas y metodológicas que se hayan ido tomando con anterioridad. Una investigación de tipo cualitativo como ésta, en la cual se pretende profundizar y, llegado el caso, desenmascarar qué usos tiene la gestión por competencias (aparte del que intenta hegemonizar la literatura managerial) nos conduce a decidirnos por el análisis del discurso. Antes de aterrizar sobre el análisis del discurso psicosociológico, nos parece interesante detenernos en el análisis del discurso en general y en todas las particularidades que la hacen la más idónea para el presente trabajo.

Hablar de análisis de discurso como una concepción única y unitaria resulta complicado en tanto que eso desdibujaría las perspectivas que suscriben multitud de enfoques científicos. Aun así, se puede intentar sustraer elementos comunes a todos los enfoques: la existencia de una atención compartida hacia la significación y hacia los aspectos estructurantes del lenguaje, asociadas a análisis interpretativos y reflexivos (Garay et al., 2005).

Pero, para hablar de dicha significación e interpretación del discurso, lo que algunos autores denominan análisis sociológico del discurso (Ibañez, 1985, Alonso, 1998, Conde, 2009), tenemos que mencionar los otros dos tipos de análisis estrechamente vinculados con aquel: el textual o informacional y el contextual o estructural. Estos dos niveles de análisis no son en sí mismos análisis sociológicos. El primero, el textual o informacional es el más inmediato y descriptivo; se centra en la dimensión denotativa y manifiesta del propio texto, en el plano del enunciado. Su unidad central es la palabra y es en torno a ella que se establece el objetivo de sistematizar, tematizar, cuantificar y tabular. El nivel contextual o estructural se centra en la coordinación y conjugación de las unidades significativas elementales del texto con la pretensión de comprender el discurso; su objetivo, en

palabras de Alonso, es "encontrar un orden *inconsciente* donde parece existir un desorden manifiesto" (Alonso, 1998, p. 196). Este nivel se basa en el plano de la enunciación y considera el discurso como un hecho o un acontecimiento singular. Partimos de la idea de que toda forma de interacción hablada, ya sea formal o informal y escrita o no bajo cualquier tipo de texto escrito es un discurso (Gilbert and Mulkay, 1984) que sólo funciona gracias a, como afirma Mumby, la existencia de un contexto, siendo precisamente ése contexto el que le otorga un certificado de realidad (Alonso, 1998).

En línea con Alonso (1998), lo que se analiza son los discursos y no los textos. Los textos sólo nos interesan por el hecho de ser los soportes del conjunto de discursos, pero son éstos los que difieren, confluyen y se expresan; los que se atraviesan y funden en un conjunto sistematizado de signos limitados formalmente, con entidad propia. Del mismo modo, interesa situar el texto en el contexto social, en el sentido del conjunto de referentes sociogrupales que proporcionan significados al discurso. Ese contexto estaría estrechamente vinculado con la noción de campo de Bourdieu al estar compuesto por una serie de relaciones de fuerza e intereses que marcan posiciones y configuran el sentido de la estrategia discursiva del que habla.

Dicho eso, lo que existe es una intención expresiva y una retórica determinada en los discursos que ha de ser encontrada por el investigador, quien ha de *descubrir* lo simbólico que hay detrás de cada actividad objetualizada materializada a través de imágenes lingüísticas sucesivas (Lewandowski, 1992). Lo importante es descubrir lo que los discursos hacen, su capacidad de acción, la praxis de los discursos (Alonso, 1998). Y eso lleva a considerar como parte fundamental al sujeto, el cual está limitado y condicionado (*sujetado)* por su parcela de la realidad, aquella con la que tiene contacto y según la posición que ocupa dentro de la estructura social. Esta "parcialidad", en nuestra opinión, no debilita la fiabilidad del análisis, al contrario,

nos proporciona un indicio de construcciones ideológicas, vistas como modos intersubjetivos de percibir el mundo y posicionarse en él y, como tal, no deja de ser una posibilidad de analizar y posibilitar la liberación frente a los mecanismos de dominación (Van Dijk, 1999).

En concreto, nuestra forma de abordar los datos será a través del análisis del discurso psicosociológico el cual parte de cuestionar la existencia de discursos neutros, es decir, no hay nada que se deje al libre arbitrio, enfatizando en la idea del discurso como práctica social orientada a la acción. En esa línea, cualquier frase utilizada en la vida cotidiana esconde una ideología ya que ésta no sólo tiene que ver con la política sino también con temas próximos a la acción cotidiana (Fernández Villanueva, 2003). La tarea del investigador es ver cómo los temas, ideológicos, adquieren su sustancia en el habla cotidiana, cómo los hablantes se convierten en parte de ellos (Billig, 1997).

Este análisis del discurso psicosociológico también encuentra inspiración en la aproximación de Wheterell y Potter (1996) cuando afirman que el discurso puede estar lleno de inconsistencias y fragmentos pero, en su totalidad, esta flexibilidad articulada se convierte en efectiva para la efectividad ideológica. Esto nos llevaría a hablar de su célebre aportación sobre los repertorios interpretativos, elementos esenciales que usa todo hablante y que pueden contener elementos contrarios y diferentes pero que en su articulación emergería la verdadera posición de los sujetos sobre aquello que les rodea.

Una tercera pata de esta aproximación psicosociológica la encontramos en Parker (1996) y su defensa del análisis del discurso como herramienta para desenmascarar el poder y las ideologías que se esconden en los discursos y que sirve para mantener y/o subvertir las instituciones de las que tratan. La labor del análisis del discurso es identificar cómo determinados discursos buscan reforzar su situación mientras otros pretenden cuestionarla, sobre todo cuando son grupos sociales

cuyos discursos quedan subyugados por los que dominan. Consecuentemente, lo que se pretende es descubrir las categorías de personas que ganan y las que pierden con el empleo de un discurso, por lo que existirá una tendencia de mantenimiento-propuesta de las primeras y una de disolución en las segundas (Revilla, 1996).

En esa línea, nos parece importante hacer hincapié en lo obvio. Desvelar lo obvio supone resituar el fenómeno que se está investigando y, consecuentemente, "ubicarlo en un nuevo marco comprensivo, desplegando una orientación interpretativa diferente, más nueva y más amplia que la existente hasta ese momento y a ese respecto" (Conde y Del Álamo, 2009, p. 50). Las prácticas discursivas de los sujetos generan una serie de efectos y pueden corresponderse con acciones no reconocidas, no supuestas en su totalidad; estarían situadas en el espacio de *lo latente* (Alonso, 1998). Lo latente, lo que se esconde detrás de lo obvio, es una determinada ideología, un enfoque naturalizado de un determinado ser que se convierte en deber ser. Indagar en el proceso por el cual el discurso managerial de la gestión por competencias pasa a ser no problematizado, evidente, seguro, obvio, es también parte de nuestra tarea. Desvelar lo obvio conlleva prestar atención a lo oculto, lo misterioso (Íñiguez, 2003), para lo cual hay que prestar mayor atención a lo latente frente a lo aparente y visible.

Indudablemente, esta tarea de desvelar supone escudriñar el espacio entre lo dicho y lo implicado, lo que inevitablemente nos lleva a realizar inferencias desde la perspectiva de postular teorías específicas para situaciones específicas. Se trata de que el investigador realice una interpretación "sui generis" del discurso del otro, situada entre la sospecha y la escucha (Alonso, 1998), penetrando en el significado que para los sujetos tienen los enunciados sin que eso suponga subordinarlos a la norma, a las leyes (Ricoeur, 1986).

Por un lado contamos con textos transcritos que provienen de una conversación oral (la entrevista) que mantiene y evidencia las características de toda situación de "diálogo" entre investigador y entrevistado, en un contexto social y en una situación artificial determinada (Martín Criado, 1997) en la cual pueden surgir diferentes formas expresivas: circunloquios, aparentes errores expresivos, lapsus, repeticiones, saltos, etc. El contexto, así, adquiere una importancia fundamental, una misma acción adquiere significados distintos en distintos contextos. Del mismo modo, los significados expresados son elaborado y compartidos en cada proceso de interacción contextualizado (Garay et al., 2005).

Por el otro, tenemos una serie de datos secundarios en forma de documentos que, siguiendo la clasificación del Almarcha et al. (citado en Valles, 1997), serían documentos de tipo literario analizados, en parte, como complemento a los datos primarios y, en parte también, como característicos de una familia concreta de documentos creados para proporcionar una serie de conocimientos relativos a la gestión por competencias que permiten mejorar la rentabilidad de las empresas. Son artículos de revistas especializadas en gestión cuya filosofía es describir y prescribir aquellas prácticas que actúan como justificación del orden organizacional existente, tratando de transmitir lo que Boltansky y Chiapello (2002) denominan, de una manera tan acertada, el nuevo espíritu del capitalismo. Las palabras que contiene el texto, en este caso, se emiten desde posiciones sociales muy concretas (Lozano et al., 1993; Alonso, 1998) y donde han incidido todo tipo de aspectos extralingüísticos (Fernández Rodríguez, 2007).

Capítulo 6

El discurso de las competencias en las organizaciones españolas: Directivos y Empleados

6.1 Introducción

En uno de sus acertados análisis de la sociedad actual, Bauman (2001) afirma que, en la actualidad, a los individuos se les hace responsables de sí mismos en su devenir, pero, al mismo tiempo, son dependientes de unas condiciones que escapan constantemente de su aprehensión, siendo el estilo de vida de cada uno la única manera de solucionar las contradicciones sistémicas en las que se hayan. En nuestra opinión, la gestión por competencias va más allá de lo que supondría una gestión global aplicada a una determinada empresa, pues los trabajadores gestionados por competencias han de gestionarse a sí mismos en un marco regulador concreto (el de las competencias), pero inespecífico (su vaga definición), a la vez que han de conocer y aplicar una serie de normas y reglas que enmarcan el plano teórico de dicha gestión, pero que, a día de hoy, no parecen traducirse en su puesta en práctica.

En el presente capítulo se analizan diferentes tipos de discursos que tienen como temática central la gestión por competencias. Los discursos, como se anotó en el capítulo anterior, tienen diferentes orígenes, tanto en su producción, como en la posición que ocupan los emisores del discurso. En primer lugar, analizaremos unos discursos cuyo origen común busca legitimar, en alguna medida, la gestión por competencias. Serán los discursos de directivos y cargos medios de empresas, así como el discurso *literario* procedente de revistas con enfoque claramente managerial. En segundo lugar, se realizará el análisis de aquellos discursos cuyo origen busca reflexionar sobre la gestión por competencias como artefacto (objeto construido) que afecta al día a día laboral de los empleados de una organización del sector del petróleo. Independientemente del origen de cada uno de los discursos, nuestra pretensión a través del análisis del discurso es la de plantear dudas

acerca de las evidencias previas que se le suponen a la gestión por competencias, comprometiéndonos a contribuir a romper los esquemas establecidos a través de las prácticas discursivas (Ibáñez e Íñiguez, 1996).

6.2 La gestión por competencias en las organizaciones españolas: los directivos

En este apartado se realizará el análisis del discurso de dos tipos de materiales del corpus teórico. Por un lado, de las entrevistas realizadas a responsables y directivos de organizaciones que utilizan la gestión por competencias y, por el otro, de los artículos de las revistas gerenciales analizadas. Al ser dos tipos de textos de creación diferente, aparecen contrastes destacables en cada uno de ellos en lo que al uso del lenguaje se refiere, pero esto no impide que las temáticas sean las mismas, si bien la forma de desarrollarla, los discursos, es distinta. Para el análisis nos resulta útil el punto de vista de Parker (1996) por el cual los discursos son considerados como prácticas que forman los conceptos de los que se habla.; en el caso de las entrevistas, éstas serán entendidas como discurso normativo de afiliación al espíritu de la gestión por competencias y, en última instancia, del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002). La forma de estructurar nuestro análisis será distinguir en cada tema objeto de discurso (cada uno de los apartados del capítulo) la visión idealizada de la gestión por competencias y que correspondería con el deber ser postulado en los artículos de revista y, a continuación, la visión más pegada al terreno de la gestión en las entrevistas realizadas a los directivos y encargados de las organizaciones y que tiende a problematizar esa visión idealizada, la de la práctica managerial.

6.2.1 La aplicación de la gestión por competencias

La gestión por competencias en el siglo XXI implica gestionar unas estructuras de trabajo cada vez menos sólidas y constituidas sobre principios cambiantes al son de los mercados y de los objetivos empresariales. Es por ello que los discursos de los encargados de la gestión pareciera que tuvieran que estar predispuestos a manejarse en la incertidumbre laboral a través de un evidente estilo terapéutico, es decir, llegar a manejar técnicas específicas (lingüísticas, científicas, interactivas) para comprender y manejar las emociones derivadas de aquella (Illouz, 2008). Tanto directivos como encargados de departamentos son los primeros que han de estar totalmente convencidos de las bondades de la gestión, si bien, como veremos a continuación, las *grietas* discursivas o vacilaciones muestran las diferencias entre el deber ser reflejado en los manuales y artículos en defensa de la gestión y su realidad en la aplicación.

Cuando hablamos de la aplicación de la gestión por competencias hacemos referencia a los tres aspectos que, a nuestro modo de ver, la hacen diferente de otro tipo de gestiones; gestiones anteriores como la basada en la cualificación o en la tarea y gestiones "coetáneas" en el tiempo, como lo son la gestión por objetivos o la gestión del conocimiento. Así pues, nos centraremos, en primer lugar, en la definición de la noción de competencia, un tema ya tratado en puntos anteriores que en este análisis constata parte de lo que se comentaba, la dificultad de definir la noción o la intencionada dificultad de definir algo que, cuando tiene límites difusos, permite serlo todo y nada al mismo tiempo. En segundo lugar, analizaremos aquello que debería distinguir

meramente la gestión por competencias de otras, su aspiración de ser integral. En nuestra opinión, existe un ideal fallido de aplicar la gestión a todas sus políticas y miembros, el cual diferencia de forma clara la retórica de los artículos de la práctica en los departamentos de las organizaciones analizadas. Y, en tercer lugar, situamos un elemento que encierra parte de la razón de ser de esta tesis: la importancia del cómo se hacen las cosas como elemento diferenciador de dicha gestión. Los valores han de ir acompañando a la realización de la tarea, es decir, la forma de hacer las cosas se considera igual de importante que hacer las cosas en sí. Creemos que detrás de este hecho se esconde la justificación de la demanda, por parte de la organización, de características individuales en el lugar de trabajo que son la raíz de muchas de las indefensiones del trabajador. Este elemento tendrá su continuación en la segunda parte del análisis durante el análisis del discurso de los trabajadores.

Las múltiples formas de (des)enfocar la noción de competencia

La noción de competencia es, sin lugar a dudas, una de las nociones menos concretas que existe en el ámbito de la psicología social y la sociología del trabajo. Los intentos de definición se han convertido en un popurrí conceptual (García-Saiz, 2011) al basarse en la suma de conceptos ya existentes reformulados desde una óptica distinta.

Definir conceptos supone posicionarse, y posicionarse implica “estar” en una parte y dejar de estar en otra. Definir la noción de competencia de manera precisa abriría el camino a su crítica y cuestionamiento, por ello todos los manuales sobre su gestión o su utilización en revistas

manageriales son tan ambiguos, porque así se evitan interpretaciones parciales y posteriores inconsistencias. Lo que no se define en detalle no es susceptible a nada, lo posibilita todo porque nada está cerrado.

Un problema general que encontramos en todas estas aproximaciones de revistas manageriales a la noción es que suelen ocupar no más de tres o cuatro líneas de los artículos analizados y, la mayoría, no están sustentadas en referencias externas que nos permitan indagar de una manera más profunda cuál es la forma de entender la competencia para sus autores (ver capítulo 3). En ese constante carácter normativo de dichos artículos (Fernández Rodríguez, 2006), se percibe una cierta premura por definir la competencia para, inmediatamente después, hablar de cualquier aspecto de su aplicación a través de experiencias concretas.

En los siguientes dos extractos se evidencia cómo la noción de competencia puede ser y estar en cualquier cosa, en cualquier característica, reafirmando nuestra idea de que la indefinición permite crear un perímetro en torno a la noción que se convierte en impenetrable, no criticable, no cuestionable. Es verdad que al ser una definición general pretende ser amplia, pero a pesar de ello podemos destacar algunos detalles. Un primer elemento que nos llama la atención son los puntos suspensivos en ambos documentos, así es como están escritos, en busca de una empatía con el lector (Calsamiglia y Tusón, 1999), como si el conocimiento de la competencia fuera algo compartido con él. Del mismo modo, el hecho de tratar de definir la noción a través del adverbio de modo "como" expresa la idea de que no es la única forma de definirse o se podría definir de otra manera diferente a la utilizada.

> Se define competencia como "características de la persona... (las competencias son independientes del puesto, una persona se las puede llevar de un puesto a otro) ...demostrables ... (si no se puede verificar y medir que una persona tiene una competencia no se puede considerar que la tiene) ...que le capacitan para el éxito en el desempeño... (indican potencial de desempeño).
>
> ("La evaluación del desempeño, piedra angular de la gestión de personas en el Museo Guggenheim Bilbao", Capital Humano, nº 205, pág. 29)

En esa misma línea, en el manual que la consultora Ernst & Young elabora para los directivos de recursos humanos, la difuminación en la definición aparece en la utilización del verbo "poder" como posibilidad a la hora de enumerar las características en las que se ha de basar la competencia. También, a la hora de resumir, la utilización del adjetivo indefinido "cualquier" incide en la idea de que toda característica del individuo podría potencialmente formar parte de la definición de competencia.

> Las competencias son las características subyacentes de la persona, que están relacionadas con una correcta actuación en su puesto de trabajo y que pueden basarse en la motivación, en los rasgos de carácter, en el concepto de sí mismo… En definitiva, se trata de cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y cuya relación con la actuación en el puesto de trabajo sea demostrable.
>
> (Ernst & Young Consultores. Manual del director de recursos humanos. Gestión por competencias: pág. 5)

Siguiendo esa tendencia de definir de manera amplia encontramos en el siguiente extracto cómo el punto medio entre varias perspectivas parece ser el ideal a la hora de a la hora de entender la competencia. Así frente a las dos posturas clásicas de aproximarse a la noción, desde el punto de vista del trabajo o desde el punto de vista de la persona, de nuevo una perspectiva que lo intenta abarcar todo:

> "En algunas definiciones se toma en cuenta el contexto del trabajo, es decir, las tareas, los resultados y los cometidos. En otras, se describen

> las características de ls personas que lo realizan, es decir, sus conocimientos, habilidades y actitudes (incluso principios, tendencias y talante). Las definiciones híbridas suelen combinar esos dos enfoques, formando lo que yo llamo "conjunto de atributos".
>
> ("La nueva generación de competencias" Patricia A. McLagan, *Training & Development Digest,* pág. 13)

Una definición de corte positivista de la noción de competencias la encontramos en varios artículos de la revista *Training & Development Digest.* En primer lugar, destacamos la definición que vincula la competencia con eficiencia y la incompetencia con ineficiencia.

> "Las competencias son las conductas por las cuales se diferencian los trabajadores eficientes de los ineficaces"
>
> ("¿Sirven de algo los modelos de competencias?". Maxine Dalton, *Training & Development Digest,* pág. 25).

En el siguiente extracto, proveniente de un artículo sobre las competencias en los directivos, en un primer punto y escrito como epígrafe, se vincula la noción de competencia con el rendimiento ("capacidad para rendir"), elemento asociado, en parte, con la eficiencia pero, de nuevo, a la hora de intentar despejar nuestras dudas para saber cuáles son aquellos elementos asociados con la capacidad de rendir el autor utiliza el término "apropiadas" para buscar nuevamente con el lector la complicidad de la solución

> **Las competencias (capacidad para rendir)**
>
> El conjunto de las apropiadas cualidades personales y conductas directivas hace que el sujeto sea capaz de trabajar eficientemente como director. Las competencias se manifiestan a través de las conductas y comprenden todas esas cualidades personales.

> ("La competencia, la capacidad y la formación. Los programas de formación profesional en dirección empresarial". Eric Hopper, *Training & Development Digest*, 1998, pág. 79)

A continuación, encontramos otra referencia a lo que sería la competencia en términos de eficiencia. Lo que nos llama la atención es la incidencia en un aspecto, hasta ahora, novedoso, la competencia ha de ser descrita de manera clara y con un lenguaje corriente, elementos estos que contradicen la visión general que se tiene tanto de la noción (dificultad para definirla de manera clara) y como de la gestión (dificultad para que todos los miembros de la organización la entiendan como ésta pretende). En ese sentido, como veremos durante todo el capítulo, la falta de esas características son elementos comunes que con mayor o menor medida se van explicitando en los diferentes discursos de los miembros de la organización.

> "Las competencias son el conjunto de los conocimientos, habilidades y actitudes con los cuales se describe claramente y en un lenguaje corriente qué es lo que una persona debe hacer para desempeñar su trabajo eficientemente"
>
> ("Qué debemos hacer para que la remuneración basada en las competencias funcione". Jim Matthewman, Training & development Digest, pág. 64)

Por tanto, en cuanto a los discursos analizados en las revistas manageriales encontramos definiciones con cierta tendencia a la imprecisión. Eso no ha impedido que se puedan encontrar ciertos detalles lingüísticos que nos hagan reflexionar que hasta en ese nivel del discurso, el del deber ser, en el discurso managerial, encontramos generalidades o difuminaciones que subrayan la dificultad que entraña definir de manera objetiva a la competencia.

Por el lado de las entrevistas en profundidad, nuestra pretensión no ha sido saber cómo definen la noción de competencia, por eso no se pregunta de manera explícita, ya que considerábamos que hablar de la gestión implica hablar de cómo se entiende la noción, así referencias a la definición surgen en diferentes estadios de la entrevista debido a su carácter abierto. La primera conclusión acerca de este tema, y denominador común que encontramos, es que la competencia no significa lo mismo para cada uno de los encargados entrevistados, algo que consideramos previsible y lógico cuando la literatura científica tampoco parece ponerse de acuerdo. En primer lugar, traemos un extracto que tiene un fuerte carácter indicativo respecto del tema que nos ocupa, el *esfuerzo* que ha de realizar el directivo para acordarse de qué significa la noción de competencia en su organización. Finalmente pareciera como si el directivo tuviese que recurrir a la memoria para definir la noción como conjunto de conocimientos, experiencias y saberes en el ámbito profesional.

> …De hecho teníamos una definición de la competencia…que espera tengo que recordar, pero que básicamente era conjunto de conocimientos, experiencia y saber hacer ejercido en el aspecto profesional.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

En la entrevista a responsables de una organización de recursos humanos, una de las entrevistadas responde lo que para ella en particular significa la noción de competencia, ese "…para mí, la verdad,…" podría entenderse de dos maneras, o que responda a esa

variedad infinita de definiciones al respecto o que su definición de la noción no esté en la misma línea de la definición de la empresa a la que pertenece. Igualmente, nos llama la atención cómo se refiere a la actitud como un elemento observable y destacable a la hora de encontrar la competencia.

> Entonces para mí, la verdad, que no todo es el conocimiento, sino también el comportamiento, la actitud, esa base que lleva la persona con ella.
>
> (Sara, 28, María, 32, y Lucía, 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente)

Algunas locuciones como "espera que tengo que recordar pero básicamente era…", o como en el extracto anterior "Entonces para mí, la verdad,…" apoyan nuestra hipótesis sobre la incertidumbre que rodea a la gestión por competencias, si bien sólo estamos hablando de expresiones que surgen en el transcurrir de una conversación, no por ello dejan de tener un carácter indicativo que, a nuestro modo de entender, resulta importante y significativo.

Otro elemento común que diferencia la competencia de otros conceptos es el desempeño. La puesta en práctica de las habilidades, destrezas, comportamientos, actitudes en el lugar de trabajo se convierte en el hecho diferenciador respecto de nociones anteriores. El ideal de la puesta en práctica en el contexto laboral pretende combatir los currículums inflados, es decir, la tendencia a decir frente a la capacidad de hacer.

> …ahí una parte importante que es lo que la gente dice que sabes y otra cosa es lo que está poniendo en práctica.
>
> (Javier, 47, cuadro medio empresa energética, departamento de lubricantes)

En esa línea, la gestión por competencias viene a decir que los conocimientos adquiridos durante la etapa formativa no son condición suficiente para tener adquirida una competencia. Aquí sí que encontramos por primera vez y verdaderamente una de las diferencias a las que la teoría sobre la gestión hace referencia, la necesidad del contexto y la puesta en práctica. Así, desde la empresa automovilística se afirma que sólo se puede hablar de adquisición de competencias cuando éstas se ejercen (se observan y se constatan) en la práctica.

> Un bloque de competencia es un conjunto de, lo que he puesto aquí, de competencias elementales y ejercidas, la gente cuando se dice que tiene adquirido el bloque es que lo está ejerciendo, no es que lo he estudiado.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

En este aspecto del desempeño encontramos de nuevo posturas diferentes, por no decir contrapuestas. En el caso de las responsables de formación, selección y recursos humanos, se asocia un desempeño mínimo con una posesión mínima de competencia, dando por sentado que la tenencia de un mínimo de competencias es el punto de partida para conseguir un buen desempeño, pero ¿no sería el desempeño que el trabajador pone en práctica el que le otorgaría la posesión de la competencia? Esto choca con la postura oficial de la gestión por competencias de los manuales manageriales que propugnan que sólo a partir de la valoración del desempeño se otorguen los diferentes niveles de posesión de la competencia. Lo que viene a evidenciar este hecho es una de las irremediables tensiones que entraña la gestión por competencias, pues, por un lado, durante el proceso de selección, se mide el nivel de la competencia del futuro trabajador a través de datos y

técnicas que, como veremos con detalle más adelante, están inexorablemente vinculadas al proceso concreto de selección (y por tanto carentes de la naturalidad de la práctica laboral) y por el otro la necesidad desde los fundamentos teóricos de la noción de competencia de medirla sólo y a partir del desempeño.

> Realmente la base está en buscar las competencias necesarias para que las personas que nosotros buscamos para que trabajen con nosotros tengan una serie de competencias mínimas para desempeñar esos puestos con el mínimo de… pues lo que realmente requerimos de ello para que luego puedan tener un buen desempeño.
>
> (Sara, 28, María, 32, y Lucía, 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente)l

Continuando con el análisis, encontramos otra idea constante de la gestión por competencias para todos los encargados y que ya Lawler (1994) dejó clara en la época de los 90: pasar de una gestión centrada en la tarea a una gestión centrada en perfiles y personas. Esta centralidad de las personas va más lejos en la medida en que propone un autoajuste entre el perfil y la persona que, si es cierto que sobre el papel aparece como una medida equitativa entre lo que es el trabajador y lo que es el perfil laboral de la organización, en la práctica entendemos que implica un esfuerzo, de un solo sentido, de la persona por ajustarse a las exigencias del puesto de trabajo. De esa forma, existirían diferentes perfiles de competencias que son a los que se tiene que adaptar el individuo. Así, la supuesta centralidad que se pretende que tenga el individuo en la gestión por competencias queda patente en las intervenciones de los encargados:

> "El sistema de competencias viene un poco a hablar que lo que tú tienes que hacer es que la gente tenga unas competencias determinadas para poder desempeñar un puesto y que recae más en la

> persona que en el puesto como tal, es decir, hay que prestarle más atención a la persona que es la que tiene los conocimientos y la experiencia y las habilidades para realizar determinadas tareas, que exclusivamente el centrarte en un puesto determinado que parece que, no sé cómo decirte, que el puesto tuviera, fuera una persona, y realmente los ocupantes del puesto son las personas y son los que tienen que tener las habilidades y las competencias. Entonces hay un énfasis en la persona importante y además las competencias, también en la práctica, se pueden trabajar, se pueden formar, incluso las famosas competencias genéricas o corporativas."
>
> (Álvaro, 63, director de Recursos Humanos empresa de telefonía)

Dicho lo anterior, de nuevo nos encontramos con situaciones prácticas que caminan en el sentido opuesto al que propone la teoría. De nuevo es en la empresa de servicios al cliente donde se muestra cómo la demanda laboral diaria, en su contexto de selección de personal para empresas, conlleva a realizar esfuerzos de ajuste para encajar perfiles laborales con competencias, a través de los diferentes candidatos, entendiendo que existen determinados perfiles que requieren una serie de competencias técnicas más "sencillas" de encontrar directamente con la observación, mientras que existen perfiles donde son importantes otra serie de cualidades más vinculadas con las personas y donde el encaje que estas expertas han de realizar es mucho mayor.

> "…por ejemplo hay como perfiles claramente definidos en los que tienen que hacer un esfuerzo para ajustar las competencias, por ejemplo no es lo mismo una plataforma de ventas donde lógicamente la persona tiene que tener unas competencias con un claro perfil comercial, como plataformas de soporte técnico donde hay muchas competencias de tipo técnicas, son informáticos al fin y al cabo, o gente que lo más importante es que haya muy buena excelencia telefónica porque es para atención al cliente simplemente, para servicios de información donde es fundamental pues que sean persona con muy buen léxico, buena expresión verbal, cierto nivel de estudios, etcétera, etcétera, entonces en ese sentido tienen que afinar muchísimo"
>
> (Sara, 28, María, 32, y Lucía, 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente)

Relacionado con la existencia de estos expertos con competencias a nivel superior es que en algunos casos se convierten en consejeros y prestadores de ayuda a compañeros en su devenir laboral. Esto nos hace pensar que, aparte de ser considerados modelos a seguir, son una especie de coaches informales de aquellos menos excelentes. Esto nos lleva a considerar hasta qué punto esa nueva función de algunos trabajadores es reconocida por parte de la organización, por lo que parece son tareas inherentes a su alto desempeño al margen de la certificación como competencias de dichos trabajadores.

> Dentro de su estructura lo que se ha hecho es crear, identificar qué personas tienen la mayor cualificación dentro de cada materia para que sean ellos los que nos asesoren a recursos humanos para formar los itinerarios formativos, para ver qué cursos son necesarios para esa disciplina e incluso para ayudar a la gente, aconsejarles desde el punto de vista técnico por donde tienen que ir.
>
> (Carolina, 44, cuadro medio, departamento de lubricantes)

Las diferentes formas de graduar la noción de competencias

En cierta manera encontramos la idea de los niveles de competencia que ya aparecían en el ámbito de la formación a escala nacional en Reino Unido por primera vez, y posteriormente en el resto de países, pero aplicado al ámbito empresarial. Si en aquella descripción pormenorizada se distinguían cinco niveles de competencia vinculados con diferentes grados de normas de desempeño (NCVQ, 1991), en el ámbito empresarial queda reducido a dos. La guía de desarrollo de competencias en la caja de ahorros Caixa Terrassa, los niveles de competencias son denominados "saltos competenciales" haciendo alusión al paso no

natural (peldaño a peldaño) que implicaría poseer la competencia en los dos niveles: primer salto competencial (competencia estándar) y segundo salto competencial (competencia superior), como si de un salto al agua desde un trampolín se tratara.

> La guía de desarrollo de cada competencia se estructura en dos saltos competenciales:
>
> • El primer salto competencial conduce hacia el nivel de desarrollo deseado por la organización en cada competencia.
>
> • El segundo salto competencial conduce hacia la excelencia en la competencia.
>
> ("Guía de desarrollo: Ingeniería de desarrollo de competencias. Implantación en Caixa Terrassa", Capital Humano, nº 211, p. 21)

Una de las características diferenciadoras es la importancia de la observación para poder detectar la competencia. En el caso de la empresa de servicios a clientes, las responsables de formación, selección y recursos humanos definen la competencia refiriéndose sólo a la observación dejando, a nuestro entender, una versión un tanto simplista cuando afirman que con el mero hecho de "ver" concluyen si una persona posee una competencia. Por otro lado, nos llama la atención cómo a la hora de referirse a cómo graduar dicha competencia se realice de una manera tan imprecisa, evidenciando la dificultad asociada a la medición de los niveles de competencia

> Tenemos una definición de lo que es cada competencia, cada grado de la competencia en base a conductas que nosotros podemos observar. Entonces cuando nosotros vemos a una persona, vemos que posee una competencia e intentamos graduarla de alguna manera…
>
> (Sara, 28, María, 32, y Lucía, 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente)

Otra idea fuerza de la aplicación de la gestión por competencias descansa en la división entre competencia a nivel estándar y competencia superior, es decir, el nivel de desempeño que ya se ha comentado a colación del extracto de Caixa Tarrasa anteriormente analizado. El nivel de desempeño distingue a los trabajadores que realizan su tarea de una manera normal de los trabajadores que realizan su tarea de manera excelente, quienes, en el caso de las empresas que pretenden aplicar la gestión en todas sus esferas, se convierten en expertos y referentes a la hora de dotar de significado a la noción de competencia. En los siguientes extractos aparecen varias formas de denominar los distintos niveles de competencias, diferentes tipologías para referirse a lo mismo, aquellos trabajadores que están por encima de la media, que son reconocidos, que representan de manera excelente determinadas competencias.

> "lo que hemos implicado ha sido a las personas referentes de cada uno de los negocios… Y se han implicado en el proyecto a la hora de definir cuál es el conocimiento técnico necesario por un área y cuál es el conocimiento y definición de los puestos tipos que son necesarios para ese área, negocio, etc."
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Existiría una relación entre la posesión de tener competencias excelentes, a máximo nivel, y los puestos directivos, otorgándoles un poder basado en el conocimiento sobre sus subordinados.

> "…tenemos lo que llamamos discipline manager, porque apostamos por disciplinas de conocimiento distribuido y ellos son los representantes máximos en la compañía de esa disciplina, y los que recursos humanos se basa para obtener toda la información".

(Carolina, 44, cuadro medio, departamento de lubricantes, empresa energética)

Se han definido familias de competencia, cada familia de competencias tiene lo que se llama un piloto de competencia que es un alto directivo del grupo, que es reconocido en ese oficio, vamos a decir, o en esa familia de competencias. Por ejemplo, si hablamos de la familia recursos humanos, pues el piloto de competencias será el responsable, el director de recursos humanos del grupo que se entiende que es el que puede tener la mejor visión de lo que se va a necesitar en el futuro de competencias.

(Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

El fallido ideal de la aplicación integral de la Gestión por Competencias

Uno de los aspectos fundamentales a los que hace referencia la literatura managerial sobre gestión por competencias es su aplicación integral. Es decir, la gestión por competencias parece que sólo se debe denominar como tal cuando se aplique en sus cinco principales áreas: selección, retribución, movilidad, desarrollo profesional y evaluación. De nuevo, a la hora de analizar prácticas de gestión por competencias en España, esa cuestión aparece de manera más explícita en las entrevistas recogidas en revistas manageriales, en busca de hacerse un hueco en el conjunto de representaciones que existen en torno a la gestión, contribuyendo así a su idealización.

El Grupo Caja Madrid ha implantado uno de los sistemas de gestión por competencias más avanzados del mercado, donde se analizan una a una todas las funciones que se realizan en el Grupo y se les asignan las

> competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) de éxito (tras la observación empírica), para desempeñarlas de forma óptima.
>
> ("Caja Madrid: un modelo de gestión integral de personas basado en competencias", Capital Humano, nº 135, Pág. 20)

En el siguiente extracto encontraríamos todos los elementos que provocan una gestión por competencias "perfecta" en su aplicación: lanzamiento de un proyecto, objetivo final, estrategia de la compañía, talento de los profesionales, y aplicación al 100% de los miembros.

> "Dentro de este nuevo marco se encuadraba el lanzamiento del proyecto de definición de un Sistema de Evaluación y Desarrollo por Competencias (SEDCO). El objetivo final del proyecto era "diseñar unas políticas y sistemas de gestión de recursos humanos basados en competencias que, de acuerdo con la estrategia de la compañía y su estructura de negocio, permitan atraer, reconocer, desarrollar, y retener el talento de los profesionales del Grupo Grünenthal España". El proyecto sería de aplicación al 100% de los miembros del Grupo desde el inicio."
>
> ("La gestión por competencias en el Grupo Grünenthal España", Capital Humano, nº 194, p. 41)

Una de las ideas fuerza de la aplicación integral de la gestión, es la implicación del mayor número de trabajadores en su formulación. En el caso de la antigua caja de ahorros "Caja Madrid" se explícita que más de 500 personas colaboraron en el proyecto de aplicación.

> En la elaboración de este sistema han colaborado más de 500 profesionales del grupo y se ha contado en cada una de las fases del proyecto con la participación activa de todos los miembros de la Alta Dirección.
>
> El sistema se aplica a:
>
> - Los procesos de Selección.
> - El Sistema de Valoración de Resultados (S.V.R.).
> - Los planes de formación y desarrollo.
> - La promoción interna.

- Los sistemas de información y herramientas de gestión.

("Caja Madrid: un modelo de gestión integral de personas basado en competencias", Capital Humano, nº 135, Pág. 20)

Aparece la idea de la gestión integral como la causa directa de conseguir el éxito empresarial. En el caso de la empresa Cemitec, se considera que el objetivo de que "toda la actividad de la empresa" esté gestionada por competencias conduciría casi de forma automática (la metáfora de "los carriles") al éxito.

"El objetivo era gestionar toda la actividad de la empresa desde la referencia de las tres competencias clave porque ésos eran los carriles que la conducirían al éxito."

("Gestión de la empresa desde las competencias clave: La experiencia de Cemitec", Capital Humano, nº 196 p., 27)

A pesar de pretender que la gestión por competencias sea un modelo ideal, es posible diferir con respecto a la perspectiva integral que pretenden dar las revistas manageriales. En este último extracto, por ejemplo, la gestión por competencias integral se refiere a su aplicación en los diferentes procesos, planes y sistemas que conforman Caja Madrid, pero en ninguna parte del artículo aparece referencia explícita a que todos los miembros que componen dicha organización estén gestionados por competencias. Esto parece indicar que existe una primera falla en lo que a integralidad se refiere, ¿es la gestión por competencias una gestión aplicable a todos los miembros de una organización o, en cambio, es una gestión que se puede aplicar para todos los planes, programas y sistemas que componen la organización sin que deba aplicarse necesariamente a todos sus miembros?

Esa idealización que en las revistas manageriales aparece sobre el carácter integral de la gestión por competencias se difumina en la realidad de las entrevistas personales a encargados y responsables, donde aparecen obstáculos o límites para su aplicación total a todos los miembros de la organización. Dichas barreras están vinculadas, en algunos casos, a dinámicas, de nuevo, clásicas, como es la antigüedad en el puesto de trabajo:

> Y la verdad es que una información muy rica para decidir quién se va o no, lo que pasa que también te digo que, por ejemplo, ahora mismo no tenemos totalmente el cien por cien de la plantilla porque hemos incorporado a mucha gente en los últimos años, entonces teníamos unos criterios de los que no se evaluaba a nadie si no estaba más de un año en la compañía, un año e incluso más, incluso más de un año. Pero bueno, el tema está que como incorporamos mucha gente, pues los últimos que se han incorporado, pues entre que se ha querido incorporar a mucha gente y que estamos pidiendo un requisito de dos años, pues hay mucha parte de la plantilla que no tenemos información.
>
> (Carolina, 44, cuadro medio, departamento de lubricantes)

Como veremos más adelante, no todos los trabajadores son merecedores de estar gestionados por competencias, las principales variables que influyen son la formación previa (se ha de tener una cualificación media-alta) y la experiencia. En el siguiente extracto, se afirma que son aquellos trabajadores con cierta experiencia en el departamento a los que se les aplica la gestión por competencias. En ese caso, trabajar por competencias viene determinado porque sólo si se lleva tres años o más en la empresa se puede llegar a trabajar según el referencial de competencias. Esto nos hace pensar sobre qué procesos de selección son los que influyen a la hora de que estos trabajadores

ingresen en la organización automovilística[19] y bajo qué gestión están desde que entran hasta el tercer año.

> Con quien sí se está trabajando por competencias a todos los niveles es con los jefes de unidad de organización (J.U's). Son empleados con una experiencia mínima en la empresa de 3 años y que trabajan según el referencial de competencias adaptado de YYYY Internacional.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

Siguiendo con las barreras que impiden la integralidad de la gestión es importante hablar de los costes asociados a la aplicación en todas sus esferas y a todos sus componentes. Son costes de diferente índole, por un lado estarían los evidentes asociados a lo material (costes, redistribuciones, tiempo…) y por el otro los intangibles vinculados a la cultura o la tradición de la organización. Estos costes no dejan de ser un desorden que no todas las organizaciones están dispuestas a asumir, pues son etapas de cierto desconcierto hasta que se asienta el cambio.

> Es un poco complicao, en una empresa como ésta es difícil pasar a una gestión integral por competencias, de golpe y porrazo, porque somos una empresa que, quieras o no, tiene su, una historia y que la fábrica más joven tiene 30 años porque llevamos más de cincuenta años. Y una gestión integral por competencias impacta no solamente a la gestión de la gente, te va a impactar en la formación, te va a impactar en clasificación, calificación, te va a impactar en muchos procesos internos que hoy en día están establecidos, que están funcionando, que están dando resultados, o sea, que no es que estén funcionando mal, están funcionando y bien y dando satisfacción a to el mundo: al empleao, la empresa, a la representación de los trabajadores…
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

También es interesante conocer la opinión del experto en implantación de gestión por competencias en terceras organizaciones. En el siguiente

[19] En el apartado de selección evidenciaremos cómo finalmente, la empresa automovilística recurre a técnicas de selección clásicas, lo que respondería al por qué la gestión por competencias sólo se aplica a los trabajadores con años de experiencia

extracto nos señala los principales problemas que expertos como él encuentran en empresas que están implantando la gestión y necesitan de su asesoramiento, en concreto reflexiona sobre cómo las empresas tienden a definir competencias muy concretas o competencias, como en el caso que nos ocupa, muy abstractas que, además, generalmente, suelen ir vinculadas al salario variable de los trabajadores.

> ¿Qué nos encontramos a veces? Pues con sistemas de competencias, 25 competencias, eso no se puede trabajar…o te encuentras con competencias que no tienen conductas asociadas, con lo cual tampoco puedes usarlas ni para selección ni para formación ni para evaluación de desempeño ¿no? Otro problema que nos solemos encontrar…competencias incongruentes, o sea muy concretas o muy abstractas y… esos son los problemas habituales, además te digo la dependencia y además asociado al variable que es cuando ya (risa) es el peor de los problemas.
>
> (Samuel, 45, experto en Gestión por Competencias)

Al igual que la historia de la empresa, cuanto más años tiene y por más gestiones ha pasado, más difícil se convierte la tarea de la aplicación ideal de la gestión por competencias, el tamaño de la organización también puede considerarse una variable dependiente para dicha integralidad. En el caso de la empresa de telefonía sí que fue posible encontrar ese carácter integral en cuanto a ser aplicado a todos los miembros de la organización. Se podría afirmar que en organizaciones con un número de trabajadores limitado parece más sencilla y operativa una aplicación de la gestión por competencias a la totalidad de los trabajadores.

> I: y en XXXX, a nivel empresa, los técnicos más bajos, también están estructurados por competencias o sólo hablamos…

> E: No, nosotros la empresa esta la teníamos todos, de arriba abajo.
>
> I pero eran todos gente de alta cualificación...
>
> E: no, tenías operadores, técnicos de servicio, que tenían una cualificación de FP, ingenieros técnicos…o sea que… es decir, no había nadie que no entrara dentro del sistema.
>
> I: vale, vale, vale…
>
> E: La gente de, yo que sé, servicios generales que atendía al mantenimiento de los servicios…estaba, era poca gente, pero te quiero decir que estaba todo el mundo metido en el sistema de competencias que había allí…
>
> (Álvaro, 63, director de Recursos Humanos empresa de telefonía)

Así pues podemos hablar de que la aplicación integral de la gestión por competencias encuentra barreras para su aplicación en la existencia de *dinámicas clásicas* propias de gestiones organizacionales anteriores: por un lado, la antigüedad y la experiencia como criterios centrales a la hora de asignar las recompensas salariales o de movilidad, por el otro el miedo al cambio de la cultura organizacional establecida con los riesgos que dicho cambio pueden suponer.

El saber estar en el lugar de trabajo

Si la gestión por competencias se limitara a la puesta en práctica de competencias sólo de corte técnico derivadas de la formación y experiencia de los trabajadores, su distinción con respecto a gestiones anteriores apenas existiría. Lo que la hace sustancialmente diferente y supone un cambio de paradigma en la forma de gestionar la fuerza laboral es la introducción de todas aquellas competencias que tienen que

ver más con lo que el individuo es que con lo que el individuo hace. En ese sentido, al individuo se le realiza una doble demanda: por un lado, que adecúe para sí la cultura organizacional, es decir, que su identidad personal sufra una especie de metamorfosis desde lo que ella era antes de pertenecer a la organización para que converja con la identidad organizacional (Du Gay, 1996). Y, por otro lado, y en armonía con lo anterior, que el individuo ponga sus actitudes y comportamientos a disposición de la organización en su puesto de trabajo. Este doble proceso implica entender el saber estar del individuo como un elemento central de la práctica laboral, con la pretensión de, como afirma Lawler (1994), alinear los valores de la persona con los valores de la organización a la que pertenece.

Recuperando la aproximación a la noción de competencia que la consultora Ernst & Young realiza, encontramos en esta guía, tan importante para terceras empresas a la hora de implantar la gestión por competencias, elementos esenciales de este saber estar en el lugar de trabajo: identidad, características personales, motivación, todas ellas características no visibles a simple vista en la persona, sino, y sólo, a través de ser y estar en el lugar de trabajo.

> Las competencias son las características subyacentes de la persona, … que pueden basarse en la motivación, en los rasgos de carácter, en el concepto de sí mismo…
>
> (Ernst & Young Consultores. Manual del director de recursos humanos. Gestión por competencias: pág. 5)

Dicha definición tiene mucho que ver con otras definiciones analizadas y con las prácticas manageriales analizadas en las entrevistas en profundidad. Cuando hablamos de poner en práctica el saber estar

hacemos referencia a aspectos vinculados con el concepto de sí mismo de los individuos. Es poner más elementos en práctica aparte de la cualificación y aptitudes. Es, sin duda, ser capaz de utilizar todos los conceptos que de sí mismo se tiene según convenga; adaptarse y mostrar el valor que se sabe en posesión en los distintos escenarios que puedan surgir; son elementos que, aunque en la siguiente cita no estén recogidos bajo ninguna etiqueta, nos remiten parcialmente a esa idea del camaleón social de Gergen (1991), el cual toma prestado retazos de identidad y los adecua a las diferentes situaciones que se le presentan según le convenga, lo que, de alguna manera, podríamos definir como una identidad laboral flexible. En esa línea, la referencia a la autonomía también haría referencia a ese saber estar en el trabajo, entendida como la capacidad de resolver situaciones del contexto laboral sin recurrir a patrones o ayudas externas.

> El comercial internacional requiere un plus. Es un profesional con una formación intelectual más alta, capaz de trabajar con un alto grado de autonomía, en ocasiones a miles de kilómetros de su central, que lógicamente habla idiomas y que ha de adaptar su oferta de valor a diferentes contextos culturales y comerciales.
>
> ("¿Qué competencias debe tener un buen comercial? Eric Kircher, Training and Development Digest Online (24/07/2012)

Con respecto a las entrevistas en profundidad, el primer comentario se refiere a la evidencia de que, para que el trabajo en equipo sea efectivo, implica poner en práctica una serie de competencias no vinculadas con la formación o cualificación. Yendo un poco más allá de la idea de Mayo (1945) sobre el hombre social como complemento al hombre racional, Álvaro habla sobre la necesidad de incorporar competencias generales o,

como nosotros hemos denominado, competencias subjetivas[20], al trabajo en equipo, puesto que esos equipos están compuestos por personas.

> Lo único que se pensaba es que la gente tenía que tener competencias técnicas, pero no necesitaban otro tipo de competencias, y muchos problemas tenían que ver pues con que la gente no se comunicaba, ni transmitía la información, ni había feedback y había muchos otros problemas que no eran puramente derivados de la técnica, sino que era un poco más de las relaciones humanas.... Entonces, eso es un tema que se empiezan a dar cuenta, las empresas de que le tienen que pedir al ingeniero no solamente que sepa mucho de la máquina, sino que sea capaz de gestionar un proceso, capaz de coordinarse y cooperar con otra persona para conseguir fines comunes… y para eso se requieren otras muchas habilidades que no son exclusivamente las técnicas.
>
> (Álvaro, 63, director de Recursos Humanos empresa de telefonía)

En esa línea, Jaime, cuadro medio de una empresa del sector del petróleo, afirma la importancia que para él tienen las actitudes y comportamientos, estando éstas incluso por encima de los conocimientos técnicos. Este caso nos sirve como ejemplo para evidenciar cómo las competencias subjetivas se convierten en importantes según los valores que conforman a la persona, independientemente de la organización, es decir, podríamos llegar a cuestionarnos si el saber estar es verdaderamente propio de la gestión

[20] Decidimos hablar de competencias subjetivas para enfocarlas desde el plano que desde esta tesis nos parece más relevante, el de la evaluación. Al hablar de competencias subjetivas incluimos aquí todas aquellos desempeños cuya valoración supone inevitablemente un juicio subjetivo y, por ende, individual e intrasferible. Las competencias, desde el punto de vista de la evaluación, justifican actos y decisiones, con lo que su objetivación se antoja obligada. Dentro de las competencias subjetivas estarían todas aquellas relacionales, comunicacionales, de implicación, de eficacia, que se vinculan con el éxito profesional (Spencer et al. 1994 y Mitrani et al. 1992). Estas competencias se suelen denominar en la mayoría de manuales y documentos consultados como transversales o generales hecho éste que, a nuestro modo de ver, trata de esconder su relatividad y, consecuentemente, subjetividad en situaciones de evaluación.

por competencias o si, por el contrario, es un valor que, en función de la persona, se considera o no importante y, consecuentemente, se convierte en esencial en el día a día en su trabajo y en los equipos que él dirige. Prioriza por actitudes y comportamientos relacionales y comunicacionales, queriendo dejar claro, incluso, la mayor importancia de las actitudes frente a las aptitudes:

> Hombre, vamos a ver, yo soy una persona, desde siempre he sido una persona que ha valorado mucho las actitudes y los comportamientos, incluso más que los conocimientos técnicos. Hay trabajos que necesitan de un conocimiento técnico y qué duda cabe, pero yo creo que es mucho más fácil enseñar a una persona cosas técnicas que enseñar a una persona cosas de actitudes, comportamientos, de yo que sé, de liderazgo, de trabajo en equipo, etcétera, etcétera. Siempre he sido un firme convencido de que es absolutamente necesario en el trabajo el apartado de actitudes, incluso de forma más importante que el de aptitudes ¿vale?
>
> (Jaime, 48, cuadro medio empresa energética, departamento de tecnología y reingeniería)

Parece evidente que en la empresa energética el trabajar por objetivos supone algo más que la mera consecución de una meta. Las competencias demandadas son todas aquellas actitudes vinculadas con la implicación del trabajador con todo lo que le rodea. Como enfatiza Carolina, no se trata sólo de trabajar en la tarea, sino de involucrarse en el equipo de trabajo del que se forma parte, sentir los objetivos como propios, hasta el punto de incluir el tono a la hora de dirigirse hacia los compañeros.

> pero también nos preocupa mucho y tenemos próximamente un taller, de la…de cómo se hacen las cosas, el cómo, es decir, el cómo es de importante que en un proyecto se hable de equipo de trabajo más que de recursos, de que el equipo esté involucrado en los objetivos, de que se trabaje por proyectos y no por tareas, de que desde el primero al

> último en la organización se sepa que "oye, ¡hazme estos tres análisis!", a ver, pues no, no es sólo eso, eso es trabajar por tarea, en fin.
>
> (Carolina, 44, cuadro medio, departamento de lubricantes)

A pesar de lo anterior, la misma persona encargada se refiere a que en gestiones previas a la de competencias, siempre se tuvo en cuenta la importancia del cómo se hacían las cosas a la hora de retribuir cuestionando, de alguna manera, la novedosa aportación de la gestión por competencias. Revilla y Tovar (2011) hablamos de cómo el pago por objetivos no es un hecho novedoso, pues se encontraba instaurado desde el fordismo en los directivos de las organizaciones. La novedad estaría en la extensión de ese pago a otros puestos aparte del de directivo.

> Para mí, quizás el asunto es nuevo con las competencias técnicas, o sea, los comportamientos, y resumo, siempre se han tenido en cuenta, cuando una persona, parte de nuestro salario es por objetivos y en el salario por objetivos siempre, de una manera o de otra, se ha tenido regulada los objetivos técnicos a la vez que una forma de hacer las cosas, y eso ha compuesto siempre pues dinero, luego por lo tanto para mí es gestión. Y eso yo lo he vivido siempre, en mis veintidós años de experiencia aquí.
>
> (Carolina, 44, cuadro medio, departamento de lubricantes)

Como se puede observar, la importancia que la empresa energética otorga a las competencias genéricas, las que nosotros llamamos subjetivas y que hacen referencia a cualidades vinculadas con la persona, es capital, hasta el punto de vincular competencias con desarrollo profesional: cuanto más altas se muestren estas competencias, más alto será el puesto al que se puede aspirar. Son las competencias subjetivas, curiosamente las más difíciles de evaluar, las que deciden la carrera

profesional de una persona dentro de la empresa, “llevando” al individuo a determinados niveles o a otros.

> Al final sabes cómo entras, pero puedes acabar en cualquier sitio, afortunadamente ¿no? Porque vas adquiriendo unos conocimientos técnicos y al final las competencias genéricas: la iniciativa, el trabajo en equipo y demás, pues son los que al final lleva una persona a un lado o lleva una persona a otro.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Este discurso explícito nos lleva a pensar en una idea entrelineas que, a nuestro modo de ver, lleva parejo: el hecho de que sean las competencias subjetivas las que determinan el lugar que puede llegar a ocupar un trabajador en la empresa supone dejar en manos de los encargados, que son los que realizan y "puntúan" la evaluación de aquel, su devenir laboral, siendo fácil suponer la existencia de un nuevo tipo de "techo de cristal", en función del manejo y puesta en práctica de competencias que no están vinculadas de manera directa y objetiva con la realización de la tarea. En apartados posteriores a este análisis tendremos oportunidad de volver sobre este tema.

Incluso en determinados departamentos considerados muy técnicos, según sus encargados, existe una prevalencia de las competencias subjetivas frente a las técnicas, debido a que son aquellas las que conducen a la manera óptima de realizar el trabajo del departamento.

> Yo diría que, en mi dirección,…yo diría, que la cualidad fundamental de la persona es el trato personal, casi más que los conocimientos técnicos que yo creo que en este ámbito se adquieren no demasiado costosamente.
>
> (Jaime, 48, cuadro medio empresa energética, departamento de tecnología y reingeniería)

Esto nos hace pensar en el libre arbitrio que parece existir a la hora de otorgar peso a un tipo de competencias u otras. Al final, como venimos comentando, todo se reduce a los rasgos de carácter, escala de valores e identidad del jefe encargado de la evaluación.

Al planteamiento de hasta qué punto el trabajador utilizará esas competencias subjetivas de forma estratégica, trataremos de responder en el siguiente punto del análisis, pero, a pesar de ello, resulta evidente el énfasis que el poder organizacional da a dichas competencias. Junto con el desarrollo profesional, la otra manera de vincular al trabajador con la puesta en práctica de competencias subjetivas es a través del salario, es decir, la retribución variable que todos los trabajadores gestionados por competencias pueden llegar a recibir en función de la puesta en práctica de dichas competencias.

> Entonces aquí ya la gestión por compromisos es toda una herramienta de gestión de la retribución variable también basada en competencias genéricas. Aquí serían, tú te pones unos objetivos y no solamente se valora la consecución de los objetivos, sino cómo los consigues a través de unas normas éticas, o sea, no vale conseguir las cosas a cualquier precio ¿vale? y ahí entran factores como el trabajo en equipo, la orientación al servicio, a otras personas, el desarrollo de las personas, dirección de equipos, etcétera.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Otro elemento importante a destacar en este apartado sería la importancia de la calidad del trabajo en la organización. Se puede considerar a este elemento como un nivel alto de desempeño de toda competencia que determina todo lo que acabamos de comentar. Es importante distinguir entre las competencias subjetivas que los trabajadores han de poner en práctica, una suerte de estrategias

individuales que escapan del conocimiento claro y objetivo que la organización proporciona, y la importancia que las empresas otorgan a la calidad y que supone, en muchos casos, centrarse no sólo en el objetivo a conseguir, sino en cómo es el modo en que se consigue.

> El caso de la gestión por objetivos, lo que yo percibí en su momento es que se trabajaba en aras de lograr algo y por el camino no se miraba tanto si se hacía de la forma que se debía ni con las armas o con los recursos más adecuados para conseguir aquello.
>
> (Amaia, 38, cuadro medio empresa energética, departamento de compras y contrataciones)

En el siguiente extracto, Pedro, responsable de la gestión por competencias en la empresa energética, utiliza una presentación en power point en determinados momentos de la entrevista para explicar determinadas competencias generales que él considera importante recalcar. Señala dos aspectos que nos sirven como ejemplo para hablar de la importancia del cómo; en primer lugar, la competencia que en su empresa denominan "tener una calidad en tu gestión" que supondría que las tareas a realizar, aparte de llevarlas a cabo, hay que "hacerlas bien", sin especificar nada más sobre qué significa ese valor del bien, pero dando a entender que es algo más que el simple "hacer" y que lleva directamente a los valores de la compañía. En segundo lugar, pone como ejemplo "tener nociones de seguridad y medio ambiente", competencia que define de una manera más precisa. En nuestra opinión es una actitud vinculada con el saber estar y que tiene que ver con mostrar y estar concienciado por el respeto al medio ambiente entendiéndola como ser cuidadosos con el medio ambiente y no derrochar el papel. Del mismo modo, la acción de "tener nociones" no deja muy claro cuál es el nivel o grado de conocimientos requeridos para poseer la competencia,

evidenciando nuestra hipótesis de que es más una actitud que una competencia y como tal, se tiene o no se tiene.

> Estés donde estés tienes que "tener una calidad en tu gestión", lo que haces lo hagas bien, o tienes que "tener nociones de seguridad y medio ambiente", o sea, que hay que ser cuidadosos con el medio ambiente, no utilizar el papel y tirarlo y demás, y da igual que lo hagas en RR.HH que en cualquier área, o sea, hay que ser cuidadoso con esas cosas…
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Así pues, encontramos dos competencias vinculadas con el cómo se han de hacer las cosas, pero con una concreción bien diferente de la primera a la segunda. Si en la segunda, a pesar de no hacer referencia al nivel de conocimiento, parece sencillo encontrar evidencias que muestren cómo esa competencia es llevada a cabo, es en la primera "tener una calidad en tu gestión" donde se abre el infinito abanico de posibilidades para el trabajador a la hora de entenderlo, hacerlo bien puede ser entendido como hacer de manera rápida, de manera limpia, con la ayuda de los compañeros, de manera creativa…

A nuestro modo de ver, las competencias subjetivas corren el riesgo de pasar de ser un fin en sí mismo, o sea, algo atribuible a los valores y el autoconcepto que se quiere y desea de la organización, a un instrumento a través del cual se consigue una retribución extra. En el caso de la empresa energética, las competencias subjetivas pierden su razón de ser como elementos transversales de la organización que ha de llegar a formar parte del autoconcepto del propio trabajador para convertirse en una herramienta que, de forma estratégica, se utiliza en determinadas situaciones para conseguir la evaluación positiva y, como consecuencia de ello, la retribución variable.

En definitiva, consideramos que la gestión por competencias en las organizaciones españolas está determinada por tres variables (la definición de la noción, la integralidad de la gestión y el saber estar en el lugar de trabajo), cuyo denominador común es su falta de anclaje al que recurrir en caso de dudas. Esta falta de anclajes no es casual, sino que responde a un patrón claro de gestión basada en la lógica de lo fluido, en la inexistencia de normas de funcionamiento y criterios (Tovar y Revilla, 2011). Esto permite que la gestión por competencias esté en funcionamiento en multitud de empresas sin que sus encargados tengan meridianamente clara su definición. Del mismo modo, posibilita que la gestión por competencias sólo se considere como tal si es capaz de integrarse en todas las esferas de la organización, pero la realidad le devuelve un reflejo parcial y, a veces, desvirtuado de la misma, sin que por ello se deje de apelar a su denominación. Y, por último, lo que aporta de diferente con respecto a gestiones anteriores es la puesta en valor del saber estar de las personas en el contexto laboral, sabiendo que la introducción de dicho saber supone la apertura de una puerta desconocida que implica, inexorablemente, la puesta en práctica de la subjetividad como elemento central en la organización.

6.2.2 Aspectos específicos de la Gestión por Competencias

Evaluando las competencias

La gestión por competencias tiene como condición necesaria la evaluación de las competencias de los trabajadores, pues es en torno a

los resultados de dicha evaluación que se producen los diferentes *efectos* en el resto de áreas en que se aplica, los procesos de selección, de retribución, de movilidad y de formación. La evaluación de una competencia representa el grado por el cual una persona realiza bien una determinada tarea. Del mismo modo, dicha competencia evaluada sólo puede ser operativa durante la puesta en práctica de la tarea (Harackiewicz, 1989). En ese sentido, el resultado de la evaluación se convierte en el sino del trabajador, cuanto más alta sea la calificación, más horizonte laboral podrá atisbar en cuanto al resto de procesos se refiere. Como sostenemos en este trabajo, la evaluación supone tanto la valoración de competencias técnicas, como de competencias genéricas, personales o, como venimos utilizando, subjetivas (en el sentido de que es una puesta en práctica de elementos propios de la persona, tales como actitudes, sentimientos o conductas que suponen percepciones tanto para la persona que la posee, como para la persona que la evalúa).

El documento de la consultora Ernst & Young sobre cómo implantar la gestión por competencias en terceras empresas hace referencia a los criterios objetivos a fin de conseguir una evaluación efectiva. Lógicamente, tanto el extracto como el documento entero hay que enmarcarlos dentro del claro objetivo de "vender" la gestión por competencias a terceras empresas, con lo que lo situamos en el mismo plano que los manuales sobre el tema, el plano normativo.

> Una evaluación del desempeño efectiva se basará en el análisis de actuación de las personas en los puestos y en su evaluación, según unos parámetros determinados y objetivos para que proporcionen información medible y cuantificable.
>
> ("Manual del director de Recursos Humanos. Gestión por Competencias" Ernst & Young, 1998)

En el análisis de las revistas de tipo managerial resulta complicado encontrar referencias a la falta de objetividad vinculada a la evaluación de las competencias. Parte de la explicación reside en ese espíritu que rige toda gestión managerial donde toda crítica es enterrada bajo la alfombra (Boltanski y Chiapello, 2002). Al contrario, el carácter normativo de la literatura escrita y el plano del deber ser en el que se encuentran estos artículos muestra cómo la evaluación por competencias representa el ejemplo más claro de objetividad frente a gestiones anteriores en las cuales la evaluación se reducía a una entrevista rápida y centrada en el elemento que el encargado parece considerar más importante, el aumento o no de sueldo.

> …la implantación de la Gestión por Competencias se debe, entre otras razones, a la necesidad de valorar a las personas con criterios homogéneos y objetividad. «Hay que huir de la cultura del lápiz, que se manifiesta cuando un jefe se enfrenta a la ficha de un empleado sólo durante 30 segundos al año para decidir si le sube el sueldo. Hay que saber qué talentos tienen las personas, si pueden desarrollar otras habilidades o a qué tareas se le puede asignar.
>
> ("El sistema Mapfre evoluciona y revoluciona su política integral de Recursos Humanos", Capital Humano, 2001, nº 143, p. 22).

Como se viene afirmando, existe toda una literatura managerial que busca legitimar la gestión por competencias cuyo patrón descansa en el armazón del texto típico managerial en el que la gestión anterior conducía al fracaso frente a la propuesta nueva que conduce al éxito (Fernández Rodríguez, 2007). El siguiente extracto encierra otra de las críticas de las que se pretende desligar la gestión por competencias, que no es una cuestión pasajera, sino un cambio de paradigma en busca de la objetividad y la cientificidad aplicable a todos los empleados.

> La implantación de la Gestión por Competencias no se hace por moda, sino porque nos parecía que teníamos que buscar un sistema de evaluación objetivo y homogéneo para el conjunto del sistema»
>
> ("El sistema Mapfre evoluciona y revoluciona su política integral de Recursos Humanos", Capital Humano, 2001, nº 143, p. 22).

Aparece el mito tecnológico como vía de resolución a todos los problemas humanos. Se pretende, así, transmitir la idea de que las herramientas de evaluación permiten acceder de manera casi directa al rendimiento de los empleados, como si el "misterio" de las relaciones humanas se difuminara con el foco clarificador que proporcionan las herramientas ofrecidas por empresas especializadas en la aplicación de la gestión por competencias a terceras.

> "Con las herramientas de Cézanne, Puerto de Gijón puede comprobar el rendimiento de sus empleados, con la posibilidad de realizar evaluaciones periódicas, cuestionarios de evaluación, seguimiento de actividades clave, definición de mapas de competencias y objetivos, etc."
>
> ("La automatización de la gestión y planificación de RR.HH. en el Puerto de Gijón", Capital Humano, 2005, nº 190, p. 75)

Otro caso, que se nos presenta como éxito de gestión por competencias de una empresa de este modo, divide la evaluación del equipo de trabajo en grupal o individual en función de cómo sean los resultados, es decir, cuando son positivos se evalúa grupalmente, cuando son negativos se evalúa individualmente. Es un poco arriesgado intentar ir más allá en este caso, ya que hablamos de un documento secundario perteneciente a una revista con una clara intencionalidad de legitimar y *vender* la gestión por competencias y sin más información que la escrita, pero, contando con la rica información que poseemos a través de las entrevistas a encargados y directivos, podríamos llegar a pensar que

dicha táctica responde a evitar situaciones incómodas delante de más de un empleado que pudieran derivar en solidaridad entre los iguales.

> La reunión se centra en el comportamiento del equipo, no en el de cada miembro individualmente. Únicamente se ponen en común los comportamientos individuales positivos y los comportamientos mejorables se gestionan de forma individual.
>
> ("Gestión de la empresa desde las competencias clave: la experiencia de CEMITEC", Capital Humano, nº 196, pág, 27).

Pareciera como si fuera más cómodo atribuir el éxito al grupo y el fracaso a las personas, de manera individual, esto reafirmaría la idea de la individualización de las relaciones laborales y, en concreto, nuestra hipótesis de que la gestión por competencias fomenta dicha individualización, como se irá viendo en este capítulo. La atribución del éxito al grupo se puede relacionar con el fomento de competencias subjetivas, como son el espíritu de equipo, la colaboración, la implicación grupal, etc., mientras que tratar de forma individual el fracaso lo podemos considerar como una estrategia de evitar tanto el conflicto como la desmoralización individual dentro del grupo.

Otro elemento que aparece a este respecto es el ideal de evaluación constante, a lo largo del tiempo, cuando se requiera, de tal manera que facilite el "descubrimiento" del potencial de las personas para así poderlas promocionar eventualmente. Esta evaluación constante tiene mucho que ver con la tendencia a la constante autorrealización que Bauman (2000) ya afirmaba a la hora de definir a la modernidad como líquida, en la cual, la sociedad estaría abocada a una constante búsqueda activa de una felicidad utópica. También encontramos en esta búsqueda

de evaluación permanente de la gestión por competencias vínculos con la idea de reflexividad generalizada de Giddens (1991), por la cual existiría una tendencia al cuestionamiento permanente de cualquier elemento, todo lo inamovible y característico de sociedades premodernas se enfrentan en la actualidad al sometimiento del cuestionamiento permanente. Todo es inseguro y, por ello, a nada se puede aferrar el individuo por lo que se ve obligado a una reconstrucción o recomposición constante de su cartera de competencias.

En ninguno de los textos de revistas manageriales analizados surge la posibilidad de que existan problemas derivados de este tipo de evaluación. En el caso que exponemos a continuación llama la atención que, a pesar que el narrador de la entrevista se refiera a esa "constante evaluación", la idea que transmite el directivo de recursos humanos no sea tanto la evaluación a lo largo del tiempo, como la necesidad de que los directivos consideren importante el hecho de evaluar, como si de partida dicha importancia no estuviera clara para ellos. Del mismo modo, resulta interesante señalar cómo se camufla en el discurso el objetivo final de la evaluación, es decir, medir el rendimiento organizacional con el (supuesto) beneficio de la promoción en caso de ser positiva. En esa línea, no se menciona qué es lo que sucede cuando dicha evaluación es negativa.

> Una de las claves del éxito de la implantación ha sido la constante evaluación. «Nosotros pensamos que cuando el colectivo se va haciendo más grande necesitamos evaluar a las personas para poder descubrir su potencial y poder promocionarles. Para conseguirlo es necesaria la complicidad de nuestros directores de centro, puesto clave en nuestra compañía.», explica Alfonso García.
>
> ("Visionlab: el éxito de una empresa basada en la innovación constante", Capital Humano, 2000, Nº 135, p. 68)

En el lado de los entrevistados, resulta llamativo cómo los directivos y cuadros medios de las empresas analizadas parten de una certeza un tanto paradójica. A pesar de todo lo que dicen los manuales sobre la gestión, se considera que en la evaluación por competencias es imposible ser objetivos, tiene un componente arbitrario, ya que, en función de la persona que evalúe, valorará unos determinados elementos u otros.

> Yo creo que la mayor dificultad y el mayor punto negativo, seguramente es la imposible objetividad del tema. O sea, en una plantilla de treinta y tantas mil personas, aunque solamente a la mitad se le hace una gestión por competencias, pues es muy complicado hacerlo de una manera objetiva, descargarlo de criterios muy personalizados porque al final está evaluado por personas y entonces eso es muy complicado.
>
> (Amaia, 38, cuadro medio empresa energética, departamento de compras y contrataciones)

En esa tendencia de justificar la imposibilidad de la objetividad, Iván en el siguiente extracto afirma cómo el departamento de recursos humanos de su empresa delimita al máximo la arbitrariedad, hecho que no imposibilita que existan evaluaciones que difieran de esa tendencia a homogeneizar. En este caso, también nos resulta interesante aludir a su expresión "se te escapa" haciendo referencia a evaluaciones que no responden a la media de resultados, cabría preguntarnos si ese desfase es por arriba (evaluación sobrevalorada) o por abajo (evaluación infravalorada). En esa línea, nos llama la atención que el nivel de exigencia también pareciera consensuado a la hora de evaluar, como si prevaleciera la orden de recursos humanos de que las evaluaciones respondieran a una cierta moda estadística (todos en torno a determinados valores de resultados de evaluación) más que al resultado del desempeño de las competencias puestas en práctica. La estadística se

utiliza como un medio para acercarse a la objetividad, convirtiéndose en un criterio de legitimación del resultado de las evaluaciones.

> …la función de recursos humanos es un poco el garante de que hay una cierta homogeneidad, ¿Que se nos escapa alguno? Sí, te podría decir que no, pero es que la vida misma te dice que estadísticamente hablando se te escapa, es decir, pero sí que tenemos bastante atao esta parte de homogeneidad y de coherencia para evitar ehhh, digamos que, pues que un sitio sean más duros, entre comillas, que en otros ¿vale?
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

En esa línea, se nos pretende mostrar que la máxima recogida de información permite delimitar la objetividad. Mitificando así la recogida de información como medio de conseguir la objetividad y obviando que lo importante no es tanto la recogida de información como la interpretación que se hace de ella. Así, Pedro precisa lo importante que es en su empresa utilizar la mayor cantidad de información con respecto a las competencias del trabajador para que el proceso tienda hacia esa idea de "lo más objetivado posible".

> Es una escala que, a la hora de evaluar, te permite establecer un mismo criterio, un único criterio para toda la compañía, y eso es muy importante porque si luego a las personas, se va a utilizar toda esta información de competencias para tomar decisiones a nivel de clasificación profesional, en cuanto a formaciones, desarrollos, etc., tiene que estar todo lo más objetivado posible, teniendo en cuenta que siempre existe un componente subjetivo en este tipo de acciones.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Que resulte complicada la objetividad conduce a que aquel que tiene el problema es el que evalúa, el encargado. En el siguiente extracto Iván refleja la dificultad de la herramienta de evaluación en su empresa para el jefe de taller, el encargado de evaluar con lo que nuevamente nos lleva

a plantear la reflexión de cómo la tecnología que debería ayudar a resolver los problemas o hacerlos más sencillos provoca el efecto contrario.

> Bueno, no es una herramienta fácil para el jefe de taller, porque como puedes ver, y si has visto algún referencial de competencias por ahí que tienes experiencia, como tienes, pues los criterios de validación no son…mmmm…objetivos todos al cien por cien.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

La búsqueda imposible de la objetividad en las evaluaciones no parece suponer un problema moral en los entrevistados. El mito de la objetividad total no funciona a pesar de ser el elemento legitimador de la gestión. Reconocer dicha imposibilidad se convierte en una forma de honestidad empresarial, siendo en base a ese reconocimiento que se intenta ser "lo más justos posibles". La falta de objetividad sería así un precio que la compañía ha de pagar por aplicar una gestión por competencias y, consecuentemente, el trabajador la ha de aceptar.

> …al trabajador también se le transmite y muy claramente y eso es muy importante que aquello no son matemáticas ¿vale?, en absoluto son matemáticas porque si convertimos un sistema de competencias en matemáticas es un fracaso absoluto. Aquello es una herramienta más que al responsable y a los responsables y al equipo de dirección de una unidad le da, bueno, pues información de la valía de una persona.
>
> (Jaime, 48, cuadro medio empresa energética, departamento de tecnología y reingeniería)

En el siguiente párrafo, Pedro se dirige al investigador, el que le está realizando la entrevista, para buscar, en cierto modo, comprensión ante una clara incoherencia con respecto al deber ser de la gestión por competencias: la imposible objetividad de la evaluación cuando ésta se refiere a personas. En ese sentido la falta de reconocimiento de la carga

subjetiva de las competencias en los manuales sobre la gestión provoca que no se pueda evaluar propiamente estos elementos, es decir, una reflexión sobre la existencia de subjetividad en la evaluación por competencias sería el primer paso para poder reflexionar y evaluar, de la manera más apropiada, las competencias subjetivas

> Generalmente, y tú lo sabes mejor que yo, al final en el momento que entran personas a participar en un proceso, siempre existe un componente subjetivo ¿no?, pero siempre hay que tratar de desarrollar herramientas que tengan componentes lo más objetivos posible para ser lo más justos posible.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Una forma ideal de evaluar competencias debería llevar inexorablemente a una observación y control periódico de los trabajadores que permitiera recoger las evidencias necesarias para la evaluación, como indican los extractos de revistas analizados un poco más arriba. No aparecen referencias a la periodicidad, que parece limitarse a los momentos finales del año, al momento exclusivo de la evaluación, lo que nos lleva a pensar en formas de evaluación clásicas revestidas de nuevos conceptos. A pesar de ello, aparecen referencias a algo que los manuales resaltan sobre la evaluación por competencias, la búsqueda de evidencias como elemento central que determine el resultado de la evaluación.

> …hay un set de comportamientos con su definición, pero luego hay los denominados comportamientos clave, que son un total de cinco a ocho, los cuales se tienen en cuenta para seleccionar a las personas que entran en X y luego en el trabajo diario, en la gestión por compromisos se ponen en juego y se le piden a cada persona evidencias.
>
> (Carolina, 44, cuadro medio, departamento de lubricantes)

Resulta complicado determinar si son los trabajadores los que han de mostrar sus evidencias o si, por el contrario, son los encargados de evaluar los que deben encontrarlas. Lo que se deriva de la lectura de los manuales nos lleva a pensar que las evidencias aparecen en el día a día laboral y que el encargado, con una buena herramienta, sólo ha de estar atento para registrarlas cuando aparecen. Si, como acabamos de ver, la práctica de la evaluación por competencias de los trabajadores se reduce al periodo concreto de evaluación de la empresa, es decir, a la época de echar cuentas sobre los objetivos cumplidos, parece difícil aplicar el deber ser de los manuales. En el caso de la empresa automovilística, se señala cómo el evaluador ha de encontrar "evidencias de la competencia" que dice poseer el trabajador para, de nuevo, no caer en la subjetividad.

> El criterio de evaluación es para ayudar a la persona que le tiene que evaluar a…a….a tener que, sobre qué evidencia se basa decir si la tiene o no la tienes, es decir que no sea algo subjetivo.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

La suma de una evaluación por competencias entendida por encargados y directivos como no objetiva, junto con la tarea de los encargados de encontrar evidencias provoca una indefinición de sus propias competencias como evaluadores, es decir, se observa cómo los encargados son competentes para todo lo que su puesto reclama salvo para decidir lo competentes que son sus trabajadores. En ese sentido, un sistema de evaluación tan abstracto como el referido por parte de los encargados de la empresa energética sirve para situaciones laborales estándar, provocando fricciones y arbitrariedades cuando dichas situaciones son distintas unas a otras. Así, a lo máximo que pueden aspirar es a realizar una evaluación como mejor saben.

> Bueno, hay un seguimiento en junio y una evaluación anual y tiene un peso inespecífico sobre la evaluación final de desempeño inespecificado, o sea, que no es medido "esto es el 20%", no, cada uno lo aplica como mejor sabe, cada gestor lo aplicamos como podemos.
>
> (Amaia, 38, cuadro medio empresa energética, departamento de compras y contrataciones)

Es decir, son las competencias personales de los propios evaluadores las que entran en juego a la hora de evaluar. Sesgos vinculados con la forma de interpretar los descriptores de la competencia evaluada, la "desviación en función del gestor". La idea que reposa es que, de lo malo, la evaluación por competencias es lo menos malo, la mejor alternativa posible frente a la imposibilidad de la perfección.

> Lo más negativo es la imposible igualdad entre dos personas, pero bueno, si no haces esto, ¿qué haces?, otra cosa que también será subjetiva, con lo cual… y luego eso, que hay que empeñarse mucho en ponerlo en práctica, perseguirlo y tal. Porque nosotros mismos que evaluamos, no sé… pues sí, hay grandes diferencias, incluso pues eso, ligadas al gestor, o sea, la desviación en función del gestor…
>
> (Amaia, 38, cuadro medio empresa energética, departamento de compras y contrataciones)

La evaluación se convierte en una tarea más, es decir, ocupar un determinado puesto en la empresa supone evaluar a otros. Las competencias vinculadas a la evaluación no han sido evidenciadas o demostradas en el lugar de trabajo de manera previa. En ese punto, entra en juego el sentido común de los que evalúan, su forma de entender determinadas realizaciones de tarea, de adaptar el sistema de evaluación de la empresa a su realidad laboral concreta, a los equipos de trabajo que lidera. Ahí es donde se topan con la experiencia a pie de terreno, alejada de los criterios generales de evaluación. Así, podemos explicar la diferente evaluación de una determinada competencia.

> yo soy jefe de taller en pintura, tengo mi visión, yo veo esto y lo entiendo a mi manera y según mi referencial, mis creencias, mis valores, lo que tengo en mi entorno, mi historia; entonces yo voy a ver a este JU y voy a decir "buah, ¿este controla los costes? No controla, tiene un seguimiento, pero se sigue gastando lo que se sigue gastando, le pongo un B" y me voy a lo mejor a uno de montaje y dice "tiene el indicador, con que tenga el indicador mucho es, le pongo un D", y están los dos JU's haciendo lo mismo, pero resulta que su línea jerárquica no les está evaluando igual, entonces eso ¿sucede? Sí.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

En el caso de la empresa de telefonía la existencia de un comité para revisar las evaluaciones en caso de reclamación, posibilita que se atiendan los casos de trabajadores que no estén de acuerdo con la evaluación. Nos llama la atención que, a pesar de la existencia de dicho mecanismo, Álvaro enfatice que el paso de los años, la experiencia acumulada, facilite que dichas resistencias desaparezcan y la gente empiece a aceptar el sistema como tal y, del mismo modo, buscar sus mecanismos para adaptarse y salir lo mejor parado de la evaluación.

> Hay veces en que no hay acuerdo, entonces pues creamos también un comité, un poco para que atendiera algún caso de reclamación o de:::::: alguien que pensaba que no estaba adecuadamente…pero en definitiva, el sistema, o las virtualidades del sistema, pasan porque eso vaya entrando como un elemento de gestión y un elemento de la cultura diaria porque indudablemente, en un momento determinado, tú puedes estar en desacuerdo en un punto, pero cuando eso se va haciendo a lo largo del tiempo y llevas varios años en el tema, pues de alguna manera todo el mundo está habituado al sistema y es más fácil que funcione mejor y que se puedan limar esas, esos problemas…
>
> (Álvaro, 63, director de Recursos Humanos empresa de telefonía)

En nuestra opinión resulta complicado hablar de una "disolución" de los problemas derivados de la evaluación por el mero hecho del paso del tiempo siempre que el núcleo de la misma sean personas y los elementos evaluados sean, entre otras, sus competencias subjetivas. Lo que sí

sucede es que la evaluación se convierte en un elemento más de la vida organizacional y, como tal, forma parte de los conflictos que puedan existir. Los trabajadores pueden transformar los objetivos originales de la evaluación para su propio beneficio.

> …en la evaluación puedes tener muchos comportamientos distintos, uno es que alguien piense que está injustamente evaluado o negativamente, entonces puede ser que el jefe se lo quiera quitar de encima y haga una nota para ver si se lo quita. Es decir, yo veo que ese tipo…la perversión del sistema siempre se puede dar porque los sistemas o los utilizas con sentido común y con una lógica determinada o si no, indudablemente, pues se puede echar a perder,
>
> (Álvaro, 63, director de Recursos Humanos empresa de telefonía)

En la empresa energética, sin embargo, no parece necesario que el trabajador reclame para que el comité revise todas las evaluaciones y corrija la influencia de la personalidad de los evaluadores.

> Eso lo hace todo el programa, lo que pasa es que el programa obviamente, como somos personas, a veces el criterio lo entendemos de manera diferente, y hay un comité de validación del negocio en el cual suelen participar los directores donde bueno, pues se revisa que todas las personas se han evaluado conforme a unos criterios establecidos y no porque tener un jefe muy magnánimo o tener un jefe muy estricto salgas beneficiado o perjudicado, esa persona, porque no sería justo. Entonces siempre metiendo mecanismo de objetivación de toda esta información.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Lo curioso es que en más de una ocasión, los entrevistados de esta empresa energética hacen referencia a la necesidad de revisar evaluaciones cuando las puntuaciones son muy altas, en el sentido de que las relaciones entre encargado y empleado pueden llevar a una evaluación sesgada hacia puntuaciones altas sin que surjan referencias a

que en dicho proceso se valoren competencias difícilmente evaluables. Podríamos hablar de una especie de "sospecha de solidaridad" entre encargado y evaluado que implicaría una revisión de la evaluación por parte del comité. Es decir, la revisión de la evaluación se realiza siempre que la puntuación es alta y se explica en términos de equivocación del encargado a la hora de interpretar el descriptor de la competencia o de su relación con el empleado. Pareciera como si llamara la atención cuando se inflan las evaluaciones, pero no (o por lo menos no aparece de forma explícita) cuando están por debajo de la media.

> Y bueno, pues entonces se produjo la evaluación y se produjo una cosa que fueron los resultados preliminares, que cada gestor, no recuerdo qué nombre se le dio a esa figura, revisó con la idea de que tuviera cierta objetividad, pues lo que te decía o sea que, yo qué sé, hubo personas que en ocho o diez competencias tenían un cinco, por poner el caso más extremo, que es un referente mundial en XXX y fuera de XXX en esa competencia, entonces se pidió a los responsables que revisaran esa evaluación con unos criterios de decir…no sé si conoces la escala…
>
> (Amaia, 38, cuadro medio empresa energética, departamento de compras y contrataciones)

Así pues, el evaluador es evaluado a través de informes y reuniones de superiores cuando el baremo no responde al patrón esperado. Nos reiteramos en nuestra idea de sospecha de la existencia de una cultura organizacional basada en la solidaridad, típica de una organización burocrática en transformación, al no encontrar discursos que se refieran a evaluadores que puntúen bajo, sino, al contrario, sólo aparecen explicitados aquellos casos en los que sus evaluaciones han sido positivas.

> Todo eso se analiza dentro de RR.HH., se generan unos informes que se presentan a esos comités de validación del negocio donde están los directores, donde está…y donde se analiza esa información. Se analizan junto a otros informes que es una tendencia de evaluadores, pues se

> analiza cuando una persona, pues el número de personas que ha evaluado a un señor determinado, la media que ha utilizado, la moda, etc., eso al final hay unos baremos que dicen "oye mira de forma sistemática ese está poniendo a todo el mundo que es un referente o un gurú en tal y no tiene sentido porque la persona acaba de incorporarse hace un año en la compañía, ¿no?", no tiene sentido que una persona que se ha incorporado hace un año tenga más conocimiento que una persona que lleva más de 20 años.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

En definitiva, la búsqueda de la evidencia en un contexto marcado por la falta de la objetividad tiene dos aspectos diferenciados. El primero, el que denominamos la imposible objetividad, responde a los responsables y directivos evaluados y explica la falta de objetividad por un problema de tipo "inexorable" derivado de la fórmula evaluación y personas. El segundo, el que nosotros defendemos, es que la falta de objetividad no viene tan ligada a las personas, factor que consideramos importante, pero no determinante, como ligada al tipo de competencias que se evalúan. En nuestra opinión, resulta imposible encontrar criterios objetivos a la hora de evaluar determinadas competencias porque éstas hacen referencia a conductas, comportamientos o actitudes personales que poco tienen que ver con el denominado saber hacer y sí mucho con el saber estar.

Por último, otro hecho determinante es el uso de cuestionarios en momentos puntuales del año para realizar la evaluación, elemento que provoca una gran falta de fiabilidad de la evaluación y que se dirige en el sentido contrario de lo pregonado desde el deber ser de los manuales y revistas manageriales.

Seleccionando por competencias

La habitual forma de entrada a una organización es a través de la selección, la cual históricamente, como vimos en el capítulo 3 (3.3.2), ha estado excesivamente enfocada a técnicas de corte psicométrico, rasgos de personalidad, junto con, o a veces sólo, el análisis del currículum vitae (McClelland, 1973; Ghiselli, 1983; Pérez, 1999). Además, como afirman Eymard-Duvernay y Marchal (1997), los criterios prioritarios de la selección no son necesariamente los más importantes, sino aquellos que permiten actuar de manera económica a la selección; así, el sexo, la edad o el lugar de residencia son de manera casi automática e inconsciente, una primera criba.

Con la gestión por competencias aplicada a la selección, la idea debería ser poner a disposición de la organización los individuos que mejores competencias tengan vinculadas con el logro de sus objetivos del puesto de trabajo, y para ello parece necesario conocer el saber, saber hacer y saber estar de los individuos seleccionables. La técnica preferida por todos aquellos expertos de la gestión por competencias a la hora de selección es la entrevista.

La competencia necesita de la necesaria verificación de una práctica efectiva que supone, por consiguiente, medirla en el entorno en el que se produce (Villa y Poblete, 2004). Entonces, es difícil pensar que se llega a captar dicha suma de saberes en un proceso que, tanto en su espacio como en su tiempo, se reduce a un inevitable “proceso de selección”, al menos, en la mente del individuo, quien, consecuentemente, actuará de

forma más o menos calculada, o consciente, en busca de conseguir su objetivo: el puesto de trabajo.

Analizando los artículos manageriales, la forma de describir la selección por competencias responde en gran medida a lo que promulgan los manuales. Es un hecho que era de esperar teniendo que cuenta las revistas analizadas y el tono en el que están inscritos los artículos, el terreno de lo ideal. Utilizar técnicas de vanguardia es condición indispensable para organizaciones que quieren estar a la última, a pesar de lo cual la vanguardia de las técnicas de selección por competencias de Caja Madrid no tiene tanto que ver con lo novedoso de las mismas como con la informatización de las ya existentes.

> La selección de las personas se realiza mediante tres tipos de pruebas: Test informatizado de competencias, dinámicas de grupo y entrevista en profundidad. A este efecto se ha desarrollado un sistema de pruebas de selección por competencias informatizado –sistema inexistente hasta ahora en el mercado mundial– lo que permite que Caja Madrid sea la única entidad con un proceso de selección que aplique estas metodologías de vanguardia que tienen registrada la propiedad intelectual de la herramienta.
>
> ("Caja Madrid: un modelo de gestión integral de personas basado en competencias", Capital Humano, nº 135, Pág. 21)

El éxito en la contratación es, por parte de la empresa, el objetivo de la selección de personal. A lo que aspira el discurso de las competencias es a la integración entre persona y empresa o, lo que es lo mismo, un reajuste identitario que acerque la identidad personal del individuo con la identidad organizacional.

> Finalmente, las competencias clave y los comportamientos observables adscritos a ellas son también el núcleo central en torno al cual se estructuran las funciones específicas de RR.HH. Por ejemplo, para la selección de nuevos trabajadores se ha diseñado un procedimiento basado en ellas que refuerza el proceso de selección e incrementa

> sensiblemente las probabilidades de que las personas seleccionadas se integren en la empresa y hagan en ella una exitosa carrera profesional.
>
> ("Gestión de la empresa desde las competencias clave: la experiencia de CEMITEC", Capital Humano, nº 196, p, 30).

A lo largo de este trabajo estamos manteniendo la hipótesis de que la gestión por competencias no es nada realmente nuevo, sino un conjunto de propuestas de diferentes ámbitos aplicado a la gestión de recursos humanos y adaptado a ese dogma empresarial de la constante novedad, ese "estar en la cresta de la ola", independientemente de que ésta sea larga o corta, es decir, independientemente de que sea una moda pasajera (lo habitual) o una gestión con la suficiente consistencia como para mantenerse en el tiempo (lo extraño). En ese sentido, encontramos extractos que evidencian cómo la gestión por competencias tiene más de continente, lo que supone nominalmente pregonar que una determinada empresa está gestionada por competencias, que de contenido, cuando se profundiza sobre determinados contenidos aparecen prácticas tradicionales y poco novedosas como, en este caso, el concepto de mérito en las políticas de selección y desarrollo profesional.

> La evolución más decisiva para el departamento de Recursos Humanos ha ido dirigida hacia la gestión basada en las competencias, es decir, basada en el mérito dentro de la empresa, en la capacidad de atraer y retener el talento necesario para soportar el desarrollo del negocio de Schindler en España.
>
> (Entrevista a José Couto, director de Recursos Humanos de Schindler. *Training and development digest Online.* 30/05/2012)

En cuanto a los gestores de RRHH, estos reconocen que los procesos de selección para puestos vacantes a veces suponen responder con cierta

premura a la hora de escoger, priorizando en la mayoría de las veces las necesidades generales de la organización, antes que la total adecuación entre competencias poseídas y demandadas.

> S: por eso sí que es verdad que esta empresa es muy diferente a otras que trabajan por competencias porque es un sector muy atípico en ese sentido por la rapidez con la que se da todo.
>
> y si nos dice que tiene que estar para dentro de cuatro días pues...
>
> I: hay que amoldarse...
>
> S: sí...
>
> L: Lógicamente es lo que decimos siempre, a menos tiempo, pues la adecuación del perfil a lo mejor no es la que se espera o la que se desea, pero bueno, se intenta hacer todo lo mejor posible...
>
> (Sara, 28, María, 32, y Lucía, 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente)

En el anterior extracto, se aprecia que las personas encargadas de recursos humanos externas a la empresa contratante recalcan que su labor es atípica, debido a que se centra en el servicio al cliente y eso supone, la mayoría de las veces, responder de forma rápida, renunciando a una selección basada en competencias. Pero, ¿qué pasa en aquellas otras empresas donde sí que se reafirman en una aplicación de la gestión por competencias integral y modélica? En la empresa energética, el directivo de recursos humanos hace referencia a la herramienta por excelencia de la selección en general y de la selección por competencias en particular: la entrevista, donde lo único que se puede derivar son los conocimientos del candidato y no las competencias. De nuevo encontramos técnicas clásicas de gestión que intentan adaptarse, al menos en el discurso, a la gestión por competencias.

> ...pues siempre es mucho más fácil ir a tiro hecho: "necesito seleccionar a una persona que tiene este puesto tipo", y ya sabes qué se hace en el

> puesto tipo y qué conocimiento técnico necesitas, con lo cual a la hora de hacer la entrevista vas a centrarte en si esa persona tiene conocimiento de esas funciones y, además, ese conocimiento técnico, a qué nivel lo pueda tener, y la contratas…
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

En la empresa automovilística, en cambio, a pesar de que la dirección tanto a nivel nacional como internacional apuesta por la gestión por competencias, la persona encargada de recursos humanos reconoce que no aplican técnicas propias de las competencias a la hora de hacer la selección. Esto viene a ratificar la tesis de Lawler (1994) sobre los inconvenientes asociados a aplicar una selección por competencias que, dilatada en el tiempo, supone unos gastos mucho mayores que utilizando una selección tradicional, con lo que los beneficios o diferencias positivas, de llegar, lo harían a largo plazo.

> ...no reclutamos por competencias. No reclutamos, a ver…para reclutar, el reclutamiento se hace en base a un perfil, ¿son competencias o no son competencias?, hombre, pues no. Te digo que no reclutamos por competencias en el sentido de que no estamos verificando competencia por competencia que la persona que reclama responde a ello.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)
>
> …los procesos de selección son muy clásicos, son tests psicotécnicos, son entrevistas y bueno, y el test de destreza, o sea, no es un reclutamiento por competencias. A nivel de titulados tampoco, ahí lo que se verifica, buscamos un perfil y generalmente ahí estás empezando a buscar una especialidad, "pues yo necesito un ingeniero técnico industrial", "pues yo necesito un ingeniero informático", o "yo necesito un químico", se va a buscar más bien esa necesidad de inicio de conocimiento para un puesto de inicio y vas a verificar pues unas competencias de idiomas, que si la maneja, que si un cierto nivel de inglés, de francés y luego pues también es un proceso de…desde idiomas, se hace los psicotécnicos más entrevistas y ya con eso pues es como se hace la selección.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

Además, aparece una referencia que nos sirve para extrapolar al resto de organizaciones: el trabajador no tiene que ser el más competente cuando entre, sino que ha de tener las condiciones mínimas para su posterior evolución y desarrollo en la empresa, con lo que la utilización de una entrevista con fines predictivos en cuando a las competencias que posee el aspirante parece un elemento secundario. Este hecho entra en contradicción con el discurso oficial de atraer a la gente con más talento, pues esta selección responde a las titulaciones obtenidas o la experiencia previa que la persona posee, pero no por sus competencias excepcionales.

> Definimos un perfil, en el caso operario se define un perfil, pero que no acaba de ser bastante básico, donde vas a pedir un cierto nivel de estudios, pues para asegurar que la persona sabe leer y escribir y entiende pues órdenes, escritos, papeles, consignas escritas y cosas de ese tipo; que sabe expresar, que tiene capacidad de expresar sus, los problemas que puede encontrar, los defectos que ve, que interactúa con la gente y que tiene una cierta destreza manual, pero tampoco estamos pidiendo ahí que sea un Houdini que sepa mover los dedos y esconderte las cartas en cualquier sitio, ¿no? Una cierta…y en los test que tenemos en pruebas de destreza, pues que…pasar esos test. A nivel operario es un perfil que estamos diciendo es bastante básico, pero no estoy diciendo "pues el operario tiene que ser capaz de…eh…describir una avería de esta forma, de contar hasta este nivel y de manejar las operaciones de esto", no, no vamos a ese detalle.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

Esta falta de concreción, probablemente vinculada a la confidencialidad de herramientas competitivas frente a empresas competidoras, no ayuda a aportar luz sobre la sensación de incertidumbre que descansa tras la selección por competencias, pues, como venimos de observar en las entrevistas analizadas, parece que dicha selección, en la práctica, responde a criterios antiguos y/o estandarizados más que a los esquemas idealizados que preconizan manuales y revistas promanageriales.

El desarrollo profesional por competencias

El desarrollo profesional por competencias debería suponer la formación de los trabajadores por competencias de manera deliberada, trascendiendo del nivel de los meros objetivos técnicos o económicos, fomentando la reflexión y el desarrollo personal de aquellos (Descy y Tessaring, 2002). Las competencias no sólo se han de adquirir, sino que deben modificarse y, sobre todo, desarrollarse.

El papel del formador se convierte en clave, así, en el contexto de la gestión por competencias ha de ser un transmisor de conocimientos, un facilitador del aprendizaje que guíe el proceso de reflexión y aprendizaje (Blanco Prieto, 2007). Es en ese contexto donde el *coaching* se convierte en una de las técnicas que más ajustarían las necesidades de los trabajadores con el contexto organizacional a través de encuentros periódicos entre un profesional que posee la competencia de manera superior y aquel que la posee a un nivel estándar, asesorándole sobre su comportamiento en el trabajo. Por otro lado estaría el *mentoring* o tutoría clásica, la diferencia principal con el *coaching* está en que en el primero la persona encargada de la orientación y guía es miembro de la organización y realiza esta actividad de manera voluntaria y sin remuneración. Esta técnica permite que las reuniones se sucedan dentro o fuera del contexto laboral para consultar dudas, solventar problemas en la práctica laboral, tomar decisiones, etc. Encontramos en esta idea del mentoring gran vinculación con la teoría de las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky (1931), quien definía dicha zona como el espacio en

el cual, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. Así, esa zona vendría dada por la distancia entre un determinado nivel de desarrollo (trabajador con nivel medio de competencia) y su desarrollo potencial (trabajador con nivel máximo de competencia). El mentor en este caso sería aquel trabajador de desarrollo potencial que participaría de la transmisión de competencias guiando y asesorando a aquellos trabajadores con un medio bajo nivel de desarrollo.

El desarrollo profesional por competencias parte de la evaluación previa de las mismas que es, en cierto sentido, el proceso que da forma y contenido a los planes de formación. En el caso de las revistas manageriales que traemos a colación, el Museo Guggenheim de Bilbao establece acciones formativas según las carencias que el encargado de la evaluación detecta del trabajador en su evaluación.

> Es el responsable de Proceso o Subproceso quien en la entrevista (45' aprox) evalúa y define las oportunidades de mejora además de las acciones formativas pertinentes para el año, todo ello buscando siempre el consenso.
>
> ("La evaluación del desempeño, piedra angular de la gestión de personas en el museo Guggenheim de Bilbao" *Capital Humano,* nº5, pág, 32)

Continuando con el desarrollo profesional del museo Guggenheim, se explicita una de las ideas fuerza que establecen los manuales de gestión por competencias, la búsqueda de la aplicabilidad de todo lo aprendido en el lugar de trabajo, es decir, una formación orientada a la puesta en práctica.

> Por otra parte, en 2006 se ha comenzado a medir un nuevo indicador: la aplicabilidad de la formación. "Tratamos de ver en qué medida lo

> aprendido en cada acción formativa va a ser aplicable en su entorno de trabajo. Toda acción formativa tiene que estar ligada a una competencia"
>
> ("La evaluación del desempeño, piedra angular de la gestión de personas en el museo Guggenheim de Bilbao" *Capital Humano,* nº5, p, 28)

En CEMITEC, encontramos una formación mucho menos estandarizada y formal, pero, aun así, asociada a competencias desde un punto de vista más práctico, es decir, en esta empresa se habla del ejemplo de trabajadores que, suponemos, poseen determinadas competencias al máximo nivel. Así, los trabajadores con niveles de competencia medio o bajo aceptan de manera voluntaria aprender de aquellos, lo que tradicionalmente se ha llamado aprendizaje informal, elemento éste que puede responder al reducido número de trabajadores de la empresa, entre 50 y 100.

> Cada persona tiene la oportunidad de aprender a través de los comportamientos tipo y a través del ejemplo de otros compañeros. Pero la opción de mejorar es voluntaria, no existe un seguimiento individualizado de los acuerdos alcanzados. Cada persona observa su desempeño y decide cómo comportarse en próximas oportunidades.
>
> ("Gestión de la empresa desde las competencias clave: la experiencia de CEMITEC", Capital Humano, nº 196, p, 28).

Nos parece importante destacar la voluntariedad del aprendizaje de la empresa, para aquel que lo solicita o que es "inquieto" laboralmente hablando, que chocaría un poco con esa búsqueda de la integralidad de la gestión por competencias. Esta idea de los mejores vistos casi como entrenadores personales se repite en las entrevistas en profundidad, más adelante nos volveremos a referir a ello.

Encontramos la pretensión, no la certeza, de que el desarrollo profesional ha de ser una estructura que abarca a toda la organización y que implica y condiciona a todos los trabajadores durante toda su trayectoria laboral, obviando que la estabilidad laboral no está garantizada, mientras que la flexibilidad laboral se ha convertido en un pilar básico en las políticas laborales que a nivel nacional y supranacional se han establecido. Además, resulta más curiosa esta afirmación cuando la entidad bancaria que lo comenta está en la actualidad sometida a un plan de reestructuración que afecta a más del 30% de su plantilla.

> Este modelo pretende proporcionar un marco de desarrollo para las personas del Grupo a lo largo de toda su vida profesional.
>
> ("Caja Madrid: un modelo de gestión integral de personas basado en competencias", Capital Humano, nº 135, p. 17)

Una de nuestras hipótesis de partida era demostrar el aumento de la importancia de las competencias subjetivas para el devenir laboral. El desarrollo profesional no depende sólo de un buen nivel de desempeño de competencias técnicas, sino de naturalizar el entusiasmo hasta el punto de plantearlo como algo que viene "de serie", una aptitud y predisposición hacia el proyecto de empresa.

> El entusiasmo es la aptitud que buscamos en nuestros candidatos. Si la persona está dispuesta a colaborar en nuestro proyecto, nosotros le dejamos las puertas abiertas para que se desarrolle en nuestra compañía
>
> ("VisionLab: El éxito de una empresa basada en la innovación constante", Capital Humano, nº 135, p. 70)

Con respecto al tema del desarrollo profesional en las entrevistas en profundidad, uno de los primeros elementos a comentar es cómo en las empresas analizadas aparece una clara prioridad del desarrollo

profesional de la organización frente al desarrollo profesional de los trabajadores. Es decir, la estrategia es ir preparando a los trabajadores en las competencias que la empresa considera estratégicas en un futuro, de nuevo proyectos a largo plazo y estabilidad laboral que chocarían con la situación de flexibilidad laboral que pregonan las políticas de empleo.

> El plan de desarrollo de competencias no es sólo formación, porque la gestión por competencias no es sólo formación, que siempre nos paramos muchas veces y decimos desarrollo de competencias igual a formación, no. Formación puede ser lo primero que se hace, pues tengo la gente, voy a formarla para que vaya cambiando, yo que sé: coger ingenieros mecánicos e ir formándoles para que vayan adquiriendo las competencias para el día de mañana tener coches eléctricos, estamos reconvirtiendo eso.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

En esa misma línea, Pedro define todo lo que supone el desarrollo profesional en su empresa energética, un elemento que iría mucho más allá de los cursos de formación, incluyendo asistencias a congresos y foros, rotaciones, visitas…

> "oye, no te preocupes que tú el año que viene vas a hacer dos cursos de no sé qué y tres cursos de no sé cuántos, vas a hacer el año siguiente tal", y que el curso que ha hecho anteriormente le sirva de base para un curso más especializado y tal, que luego además junto con esta formación técnica no es solamente formación como cursos, sino es asistencia a congresos, a foros internacionales, a rotaciones, pues ahora estás seis meses en Brasil para que te empapes de lo que se hace allí, luego te traigas ese conocimiento y lo puedas transmitir en tu puesto de trabajo en el día a día. Es un poco la formación a nivel global que queremos llevar a cabo, y eso es lo que hemos establecido.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Todo lo vinculado con los cursos de formación en la empresa energética es derivado a una "universidad corporativa". De esta manera la gestión

de la formación no se externaliza y se maneja al 100% dentro de la organización.

> ...luego en estos itinerarios formativos volvemos a echar mano de esta Universidad corporativa que tenemos, justamente para que se sigan formando y todo el mundo vaya adquiriendo las capacidades que vamos requiriendo en cada una de las disciplinas. O sea, que eso es también un poco producto de toda esa preocupación que hay por la relación de capacidades o formación y, bueno, desarrollo de las personas.
>
> (Maria del Carmen, 47, cuadro medio empresa energética, departamento de Exploración)

María del Carmen apunta más tarde cómo la universidad corporativa no estaría al alcance de todos, sino sólo para aquellos trabajadores con competencias elevadas, siendo los requisitos de entrada muy exigentes, con lo que podríamos hablar de un doble camino de desarrollo profesional en su empresa, uno destinado a aquellos con niveles de competencia excelente y que supone una autovía directa para los puestos altos de la organización y otro para el resto de trabajadores. Por otro lado, y como elemento a destacar en este mismo extracto, aparece la referencia a la competencia entre compañeros para "poder entrar" en la universidad corporativa, lo que incidiría en la idea de que la gestión por competencias conlleva, casi de manera inexorable, un aumento de la competitividad entre compañeros.

> ...hay que tener unos requisitos muy altos y hay mucha competencia para poder entrar, pero una vez que entran, claro es un nivel de gente muy alto, y luego lo que se imparte es muy bueno, entonces al final el producto, generalmente, son gente muy bien preparada, así que bueno, eso también todo está relacionado, porque al final todo es ver qué necesidades tiene la empresa, qué competencias se tienen y cómo la empresa se busca los medios para poder darlos y conseguir esos temas.
>
> (Maria del Carmen, 47, cuadro medio empresa energética, departamento de Exploración)

El análisis nos muestra que el plan formativo es el resultado de la evaluación del trabajador. Por ello, encontramos cómo dichos planes responden más a una sugerencia de los mandos medios y altos hacia sus empleados que a una iniciativa propia del trabajador. En cierta manera se puede hablar de una cierta actitud darwinista de los cuadros medios con sus empleados. Los encargados se muestran como "ojeadores", seleccionando los mejores empleados a los que se les oferta un plan de desarrollo.

> ¿Toda esta evaluación de competencias? ¿Para qué sirve? Pues sirve para muchísimas cosas. Para temas de desarrollo, para establecer planes de desarrollo con la gente, "oye una persona que parece que tiene potencial, que parece que lo está haciendo muy bien, vamos a darle cancha, a darle posibilidades de que pueda seguir aprendiendo",
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Los encargados aparecen así como una especie de entrenadores internos de la empresa encargados de detectar a los trabajadores con potencial para animarles a que lleguen más allá de donde llegan en la actualidad. Una vez que se les ha "encontrado" se les proporciona más formación.

> Tú tienes tus operarios, y lo que vas a ver es que este operario le detectas con potencial para poder ocupar otras funciones o vas a necesitar que desempeñe y adquiera otras competencias porque le vas a pedir otras cosas de lo que está haciendo ahora. Una vez que le has identificado, lo primero que vas a hacer es mandarle a formación.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

Pedro, como responsable de la Gestión en su empresa, incide en un cierto paternalismo para con los mejores trabajadores, al señalar cómo sería el encargado, en cierta manera, el responsable, implicándose y preocupándose, de la motivación del trabajador a través del plan de desarrollo.

> El canal del jefe, aquí a los jefes se les exige que… son los principales responsables de desarrollo de las personas que dependen de ellos, no RR.HH como tal, o sea nosotros lo que hacemos es que ponemos a su disposición todas las herramientas de RR.HH, pero realmente el que debe preocuparse de que una persona esté bien formada, esté contenta y esté motivada es el jefe.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

En el caso de la empresa automovilística, al menos, el trabajador no tiene capacidad de decisión a la hora de solicitar realizar un curso de formación si no es su superior el que así lo demanda. Esto es debido a que en dicha empresa se considera que la formación sólo tiene sentido cuando el trabajador va a poder poner en práctica dichos conocimientos, es decir, cuando el puesto laboral requiere de determinada competencia.

> I: Y a colación con eso, el operario que quiera adquirir competencia, pero que a su supervisor o a su jefe de unidad no le interese en ese momento, ¿puede optar para esa formación?
>
> Es una buena pregunta, no lo sé. En teoría te diría que no, porque, a ver, la formación no te da las competencias. La formación te da los conocimientos…la competencia es cuando lo ejerces, si no lo ejerces, si tu línea jerárquica no te pone en posición de ejercer, pues has aprendido mucho, pero sabes de libro, ahí se te queda, es teoría. Ahora, que yo soy operario y quiero hacer el curso a toda costa… en teoría te diría que no, porque es formación profesional, entonces tú no puedes hacer la formación profesional que tú quieras, tiene que estar en acuerdo con tu línea jerárquica para poder hacerla. No es una formación, digamos, fuera de tu tiempo de trabajo que lo hagas por libre.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

En el caso de la empresa de formación, selección y recursos humanos encontraríamos el caso contrario, es decir, encargados que detectan a trabajadores con determinadas carencias y los derivan a formación específica que les haga llegar al nivel esperado.

> ...una vez que pasan la formación luego el responsable de servicio, el coordinador, supervisor, la persona que esté por encima de esa persona es la que va haciendo un poco ese seguimiento y también es la que detecta si tiene alguna necesidad o algo, lo que decía Sara, la otra cara de la formación, las formaciones de reciclaje que nosotros decimos, detectan los coordinadores y supervisores que hay una persona que necesita un apoyo en algún aspecto, pues hacen una formación específica para pues ir haciéndolos un poquito de reciclaje en ese sentido. O sea que una vez que están trabajando con nosotros se les sigue formando.
>
> (Sara, 28, María, 32, y Lucía, 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente)

En gestiones previas, la lógica de la formación respondía más a los gustos o motivaciones del trabajador. En la nueva lógica del plan de formación basado en competencias, el criterio resulta más limitado: establecer planes de formación según el perfil de cada trabajador. Al recaer el peso de la formación en el encargado y no en el trabajador, se estaría evitando la solicitud de formación sin ton ni son, como si de una carta a los reyes magos se tratara, es decir, no ajustada al puesto y a las necesidades de la empresa,

> ...antes cuando no había este tipo de herramientas lo que se presta es, bueno, pues un poco la carta a los reyes magos ¿no? "mira a mí me gustaría saber de esto, me gustaría saber de esto y me gustaría saber de esto", y a veces pues pides un curso de cocina y tú no eres el que cocina, sino eres el que plancha los manteles, pero, ya te digo, "pues oye, el curso de cocina está muy bien, pero ¿tú qué es lo que vamos a hacer el año que viene?", "venga, pues si es verdad, vamos a planchar manteles", " pues entonces fórmate en lo que nos vamos a meter el año que viene, en los proyectos…".
>
> (María del Carmen, 47, cuadro medio empresa energética, departamento de Exploración)

Las competencias empresariales surgen cuando la empresa se centra en lo que mejor sabe, puede y quiere hacer (AECA, 1999). Así, encontramos una tendencia a vincular las competencias de los trabajadores con lo que serían las futuras competencias empresariales para la compañía para, a

partir de ahí, establecer el plan de formación. Los encargados de encontrarlas serían aquellos trabajadores que tienen el nivel máximo de competencia decidiendo qué formación dar y a quién.

> La consecuencia de esto es que las formaciones que se conciben, se conciben con un acuerdo del piloto de competencias, es decir, yo no voy a concebir ninguna formación en el grupo si no tiene el aval del piloto de competencias porque él dice si esto nos va a ayudar a mejorar en esas competencias críticas que vamos a necesitar, si no lo valida él, normalmente no puedo construir esa formación.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

Las zonas de desarrollo próximo se convierten en clave en el diseño estratégico de la empresa, siendo ésta donde han de situarse los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vigotsky, 1931). Los trabajadores con desarrollo potencial se convierten en figuras clave, esto es, los trabajadores de desarrollo medio, pero también la empresa, la cual creará la estrategia de desarrollo profesional según sus recomendaciones.

> Dentro de su estructura lo que se ha hecho es crear, identificar qué personas tienen la mayor cualificación dentro de cada materia para que sean ellos los que nos asesoren a recursos humanos para formar los itinerarios formativos, para ver qué cursos son necesarios para esa disciplina e incluso para ayudar a la gente, aconsejarles desde el punto de vista técnico por dónde tienen que ir.
>
> (Maria del Carmen, 47, cuadro medio empresa energética, departamento de Exploración)

Esa actitud de consejeros también queda explicitada a la hora de plantear al trabajador la formación que se le asigna a partir de las carencias detectadas, es decir, competencias que tienen por debajo del nivel que requiere el puesto o aquellas otras que no poseen y deberían poseer para realizar su trabajo. En ese sentido, llama la atención cómo, a

pesar de que el trabajador puede poseer cualidades o conocimientos técnicos suficientes y con determinada potencialidad, su formación queda supeditada y limitada debido a la valoración de competencias generales como la comunicación o la asertividad.

> ...le hemos visto en la entrevista y pensamos, o por las pruebas que ha salido, que hay que mejorar que, a lo mejor, que se comunique más, que sea más proactivo y tal, eso lo intentamos trabajar en esa formación y después le damos un feed-back de qué es lo que ha sucedido, de si lo hemos conseguido, si creemos que es mejor esperarse y que se presente a la próxima convocatoria, etc., y todo eso se traslada también a la propia persona, se le dice "mira, has pasado la formación, pero al trabajar esto creemos que tienes un potencial, pero por ejemplo tienes que seguir comunicándote más, por ejemplo, asertivamente con el resto de tus compañeros, ahí tienes que seguir…
>
> (Sara, 28, María, 32, y Lucía, 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente)

Una idea que aparece y que, en cierto sentido, derrumbaría el ideal de lo que debería suponer el plan de desarrollo y las políticas de formación basadas en competencias es que el desarrollo de competencias va unido a la coyuntura económica. Así, en épocas de expansión económica los límites y cortapisas de dichos planes apenas parecen existir.

> ...nosotros tuvimos una época en que había, no teníamos prácticamente limitaciones económicas, es decir, había un presupuesto para la formación muy amplio que para:::: el número de personas que había no teníamos prácticamente muchas limitaciones, entonces no había problemas y los propios suministradores también, de los grandes equipos, ofrecían…
>
> (Álvaro, 63, director de Recursos Humanos empresa de telefonía)

Mientras que en una época de crisis como la actual, diferentes entrevistas muestran cómo cuando la coyuntura económica lo permitía, los planes de formación de los trabajadores eran más ambiciosos.

> Y luego llevar a la práctica los resultados de esa evaluación. Genera expectativas que es complicado después perseguir, pongo un ejemplo: estamos en situación de crisis y los presupuestos de formación se reducen a mínimos. Entonces se supone que esa formación era precisamente para mejorar en las personas las competencias en las cuales había identificado más debilidad para el puesto que ocupan. Entonces no es que no se pueda cortar la formación a cero, pero sí que es verdad en que luego cuando se generan ese tipo de expectativas en las personas y se trabaja en la centralidad de nuestra formación para que se adecuen a los mayores déficits.
>
> (Amaia, cuadro medio empresa energética, departamento de compras y
>
> contrataciones)

De nuevo, evidenciamos cómo lo que en la teoría se pregona como un desarrollo profesional por competencias para todos los miembros de la organización, queda reducido a los que la empresa considera los mejores, aquellos trabajadores poseedores de competencias a un nivel superior. Éstos se convierten en una pieza clave y fundamental en el engranaje de la gestión, por un lado siendo mentores de aquellos que poseen sus mismas competencias a un nivel estándar, y por el otro siendo consejeros informales de la empresa para establecer los planes de formación y desarrollo futuros.

Todo lo que hace referencia al desarrollo profesional y los planes de formación guarda una estrecha relación con el tema de la movilidad laboral, pues cambiar de puesto de trabajo dentro de una organización suele ir ligado a la adquisición o mejora de competencias. Así pues, no es de extrañar que muchos autores consideren al desarrollo de competencias y la formación el punto más estratégico dentro de la organización ya que sería, en cierta medida, la primera puerta de acceso a posibles promociones dentro de la organización.

La carrera laboral a través de las competencias

Con la gestión por competencias, las empresas conceden tanta importancia a la experiencia como a la formación adquirida, a través de unos entornos cada vez más específicos que demandan tanto competencias concretas como identificación de los objetivos de la empresa (Brunet y Belzunegui, 2003). La gestión por competencias aplicada al campo de la promoción o movilidad laboral supone que los trabajadores conozcan de manera clara y objetiva cuáles son las competencias y el nivel de las mismas para cada puesto dentro de la organización.

Como afirma Homs (1999), la competitividad de las empresas no está tan vinculada con la formación de los trabajadores, como con la capacidad de movilización de sus capacidades innatas o adquiridas. Así, la formación, promoción o movilidad por competencias estaría pensada para aquellos trabajadores cuyas evaluaciones son altas, positivas.

El primer elemento que nos llama la atención es cómo a pesar de que en apartados anteriores, sobre todo en el referido a la evaluación, hemos encontrado referencias a la falta de objetividad y de capacidad de realización ideal de lo que supone la gestión por competencias en determinadas áreas, en el caso de la carrera laboral sí que existe un esfuerzo discursivo por parte de la mayoría de los entrevistados de referirse a la claridad y objetividad que tiñe el proceso gracias a las competencias.

> …hemos hecho un esfuerzo sobrehumano para que realmente haya una promoción objetiva y real, entonces…

> Y darle la posibilidad, incluso, a la gente de que no solamente se estanquen en su propio servicio, sino que tengan la posibilidad de subir, aunque su servicio no crezca entrando, a lo mejor, en otro servicio…
>
> (Sara, 28, María, 32, y Lucía, 37, responsables de formación, selección y recursos humanos de empresa de servicios al cliente)

Resulta curioso que en el ámbito de la carrera profesional no parecen existir problemas en utilizar las competencias subjetivas, las mismas que más arriba se explicitaban como difíciles de medir y, consecuentemente, evaluar, para vincularlas y considerarlas clave en la carrera profesional, son importantes para la movilidad interna.

> Entonces cuando nosotros ponemos esa transparencia en nuestra organización, la progresión tiene en cuenta las competencias genéricas y los comportamientos, responsabilidad y orientación a resultados, espíritu emprendedor…son los comportamientos clave de nuestra empresa.
>
> (Carolina, 44, cuadro medio, empresa energética, departamento de lubricantes)

En el siguiente fragmento encontramos dos ideas un tanto contradictorias. Por un lado, un alegato a la claridad y transparencia de la carrera laboral, y por el otro, la idea de negociar en la evaluación el futuro laboral, es decir, llegar a un acuerdo con el superior directo del trabajador sobre los pasos a seguir para ascender dentro de la organización. Esto indicaría que ser competente, es decir, poseer las competencias en un grado superior, puede llegar a resultar contraproducente para el trabajador, pues los intereses de la empresa, o en este caso del departamento, puede chocar con los intereses de aquel, y lo que debía ser un proceso natural de promoción se transforma en un proceso de negociación entre las aspiraciones individuales y la estabilidad del departamento al que pertenece.

> ...por una parte, publicamos por supuesto todas las descripciones de cada uno de los puestos, qué tipo de competencias se requerían para cada puesto y luego establecíamos un poco las rutas profesionales, es decir, a la gente le dabas una visión o la visibilidad de que, si quería en 2 o 3 años pasar a otro puesto, qué tenía que hacer, es decir, cuáles eran las rutas profesionales, yo que sé, para pasar de operaciones a marketing o de ingeniería a una más comercial, entonces pues le dibujabas cuáles eran las competencias que tenía que trabajar y luego, indudablemente, tendría que negociar, en la evaluación tendría que negociar un poco qué era, cómo podía ir avanzando un poco, porque a veces pues cuando tú estás funcionando bien, lo que no quiere un director o una directora es que te vayas, sino que lo que quiere es que si ese tema está cubierto…
>
> (Álvaro, 63, director de Recursos Humanos empresa de telefonía)

La carrera laboral por competencias también puede ser entendida como una forma de control en la flexibilidad funcional, ésta viene definida como todas aquellas transformaciones que son legitimadas en pos de la adaptación al mercado, convirtiéndose en no cuestionables por el bien de la supervivencia de la organización (Revilla y Tovar, 2011). En ese sentido encontramos una defensa de la carrera laboral por competencias que en gran medida descansaría en una estrategia de la empresa para responder a las necesidades laborales presentes y futuras más que en una opción personal de los trabajadores con las competencias requeridas, es decir, no se contempla tanto el contenido de la aspiración del trabajador como la aspiración en sí.

> Pero sí que aporta mucho desde un punto de vista de gestión a nivel corporativo buscando pues qué personas pueden saber de esta competencia y buscarlas a nivel de compañía de una manera muy ágil y muy rápida, o de personas que…que si estoy buscando la movilidad de una persona hacia áreas de la empresa, bueno, pues qué competencias tiene, qué conocimientos tiene y hacia qué puestos de la empresa podríamos dirigir esa movilidad con una persona que la pide, ¿no? A mí me parece que esencialmente lo que aporta este modelo es una gestión de la movilidad y del, digamos, del buscar personas que sepan determinadas cosas a nivel de compañía, cosa que estaba absolutamente impedida en el anterior sistema de gestión.

> (Jaime, 48, cuadro medio empresa energética, departamento de tecnología y reingeniería)

Según parece, esta nueva forma de entender la carrera laboral de manera transparente evitaría las tensiones o desilusiones de aquellos trabajadores con aspiraciones laborales más altas. Si bien antes el deseo de movilidad suponía desencuentros por la importancia que para un encargado podía tener determinado empleado dentro del departamento y, de alguna manera, *se obstaculizaba* dicha movilidad, ahora son la transparencia y la elegancia los que gobiernan dicho proceso.

> En mi departamento, de hecho, hemos tenido entradas, salidas, bueno, pues con absoluta transparencia y con absoluta elegancia a nivel de empresa. Antes era un trauma: " este se quiere ir, o este…", pero si es que es normal que la gente se quiera mover, no puede estar la gente treinta años haciendo lo mismo, aunque sea incluso progresando, pero progresando en la misma línea siempre, o sea, yo creo que esa empresa, ahora mismo, favorece muchísimo eso, muchísimo.
>
> (Jaime, 48, cuadro medio empresa energética, departamento de tecnología y reingeniería)

De nuevo, se encumbra la gestión por competencias frente a gestiones anteriores en las que la carrera laboral dependía de conversaciones y de actitudes en las que el desempeño de la persona no ocupaba un papel central y sí la personalidad del encargado. Sin embargo, este es uno de los argumentos esgrimidos en la actualidad por algunos de los encargados (ver más atrás, apartado de evaluación) y por la mayoría de los trabajadores analizados (ver más adelante, apartado de evaluación) para cuestionar la validez de la evaluación por competencias que, no olvidemos, es la encargada de certificar el nivel de desempeño y de posesión de la competencia. En ese sentido, encontramos en esta práctica una forma de control características de organizaciones con un número importante de trabajadores a los que se pretende motivar y/o retener, lo que se ha denominado control benevolente, el cual fomenta

la aquiescencia de los trabajadores a través del disfrute de unas condiciones beneficiosas (Revilla y Tovar, 2011).

> …venimos de una empresa que era relativamente inmovilista hace unos años, en la que se daba mucha facilidad al responsable para negar un movimiento de la persona, porque esencialmente aquello tenía que pasar por conversaciones en las que el jefe siempre estaba involucrado, con lo cual, si el jefe vetaba, pues era muy difícil moverse de esta empresa hace unos años, hablo de hace ocho, diez, doce, quince, veinte años. Bueno, el equipo de gestión nuevo, yo creo que el presidente ahí ha sido el mayor empujador en esto, digamos que ha…que ha peleado por la movilidad, que ha apostado por la movilidad y hoy en día la movilidad yo creo que ya se ha convertido en algo ya, no que se vea bien o mal, sino que es que es algo obligado en la empresa.
>
> (Jaime, 48, cuadro medio empresa energética, departamento de tecnología y reingeniería)

Encontramos una posibilidad real de hacer carrera, existe un compromiso con el trabajador para que así sea, característica típica de una época fordista en un entorno actual predominado por la superación de dicha época. Pero dicha carrera no es para todo el mundo, sólo para algunos, los de mejor talento, mostrando su contradicción con lo que los manuales de gestión por competencias afirman.

El capital de competencias a un nivel excelente se convierte así en la variable fundamental para la movilidad. La organización, en su lógica benevolente, sabe que ha de valorarlo respondiendo con propuestas acordes a las aspiraciones del trabajador, entendiendo que no sólo económicamente lo puede mantener motivado, sino a través de proyectos más ambiciosos, puestos de mayor responsabilidad, etc.

> Para retener ese talento muchas veces es muy complicao porque hay muy pocos profesionales y las empresas se canibalizan unas a otras, o sea, al final es cuestión…tienes que tener a la gente contenta, y ¿a la gente contenta cómo la tienes? Pues muchas veces no solamente en lo salarial, porque lo salarial llega un momento en que cuando una persona cumple con sus expectativas, ya no es un elemento de

> motivación, hay otros elementos más importantes como es las expectativas de desarrollo profesional, la posible movilidad a otros sitios, el conocimiento que se adquiere dentro de la propia operación y demás ¿no?
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

Trabajadores con un gran número de competencias poseídas y, además, a un alto nivel, se saben importantes y necesarios en la organización. En ese sentido, llegados a cierto nivel de puestos laborales, el aliciente no es tanto la remuneración como lo atractivo del proyecto empresarial, con objetivos más estratégicos, a diferencia de los equipos de trabajo con objetivos más temporales.

> Entonces te puedo decir que aquí en este negocio, a unos niveles determinados cuando tiene unos salarios especialmente importantes, la gente, una de las cosas que más valora es la carrera, el proyecto.
>
> (Maria del Carmen, 47, cuadro medio empresa energética, departamento de Exploración)

Es en este punto donde se hace inevitable mencionar de nuevo la evaluación, ya que, como piedra angular de la gestión por competencias, condiciona la vida laboral del trabajador. Dependiendo del resultado obtenido, el trabajador tendrá la posibilidad de promoción. En el caso de la empresa automovilística, el ascenso laboral es visto como una consecuencia de una buena evaluación.

> ...algunos de ellos han tenido un ascenso porque tenían un nivel de competencias que era lo suficientemente alto, vamos a decir que la mayoría de las competencias en D, algunas en C ¿eh? Y eso permite pasar a tener el ascenso, entre otras cosas.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

De igual manera sucede en la empresa energética, que a la hora de enviar una persona a una nueva planta de perforación, es el resultado de

la evaluación de todos los trabajadores el que determina, de manera automática, quien es el mejor.

> ...cuando necesitamos mandar una persona a Brasil o donde tengamos que mandarla, muy bueno, pues nos vamos a donde están todos los que se evaluaron de la disciplina de perforación y ahí los tenemos evaluados por el que sabe más, el que sabe menos, el no sé qué.
>
> (Pedro, 36, Responsable de la Gestión por Competencias en empresa energética)

En el siguiente párrafo encontramos de manera explícita el ideal de cómo, siguiendo a los manuales sobre gestión por competencias, se debería gestionar la carrera laboral por competencias. Es decir, establecer un proceso donde, en primer lugar se escucha la aspiración del trabajador y, a partir de ahí, se establece un proceso individualizado de desarrollo en el cual se señala la diferencia entre lo que se posee y lo que se necesita poseer para determinado puesto.

> Tenemos uno mucho más enfocado al autodesarrollo, entonces tú lo que haces es ver tu perfil, entras y ves tu perfil, tu realidad y tu aspiracional a tu puesto, pero ¿qué ocurre? Que si tú en tu plan de desarrollo, también estamos en una empresa más pequeña, entonces si tú en tu perfil de desarrollo lo que quieres es, pues eso, director de calidad, pues lo que puedes hacer es hablas con recursos humanos, hablas con tu jefe y tal y dices "oye, mira, mi aspiración es esto ¿en qué me puedo formar?" y en recursos humanos te decimos "pues mira, competencias tendrías que adquirir estos scripts, que son los scripts de directivo, y técnicamente tendrías que pasar por esto y tal y tal, para ser director deberías primero gestionar personas", es decir, tienes las pautas y se las das, es como más individualizado, no es tanto un mapita de guíate tú mismo, sino que es un desarrollo más personalizado.
>
> (Alba, 37, Directora de Recursos Humanos, empresa de telefonía)

Lo que está claro es que no hay una consecuencia directa entre poseer las competencias que se necesitan para determinado puesto y conseguirlo. Parece evidente que la promoción se supedita al criterio de la empresa, con lo que la formación puede ser en balde. Aunque nadie

hable de ello, parece pertinente pensar también en el elemento de la competencia entre compañeros a la hora de que la empresa necesite promocionar

Lo que queda claro es que bajo la gestión por competencias se prioriza la movilidad interna antes que la contratación externa. Los procesos que comentábamos más arriba de autoidentificarse con la organización y sentirse parte de ella son importantes a la hora de analizar este punto, ya que parece evidente que resulte más rentable promocionar a una persona que ya tiene interiorizados los valores y normas de la organización que contratar a otro para ese mismo puesto con la misma cualificación pero sin saber si posee esas determinadas competencias subjetivas.

> I: permíteme otra pregunta ¿se da el caso de que pueda, desde recursos humanos reclutéis a una persona que directamente pasa a ser JU?
>
> No, no aquí en España no.
>
> I: aquí has debido ser antes operario, ¿no?
>
> A ver, o bien es una persona que ha ido creciendo dentro de la organización, es un operario que ha ido evolucionando o un, puede ser también un profesional de mantenimiento, persona que ha entrado con mantenimiento y que ha ido creciendo y que ha habido un momento en el cual les nombramos, le ponemos en función de JU. Eso representa el noventa por ciento de los casos, el otro diez por ciento de los casos que vas a tener es gente que entra como JU, pero como primer puesto antes de crecer en la organización, y estoy pensando más en un ingeniero.
>
> (Iván, 39, Director de Recursos Humanos empresa automovilística)

6.2.3 Resumen

Lo que hemos visto hasta aquí ha sido una cierta tensión discursiva entre lo que pretende ser la gestión por competencias en las revistas de corte managerial y lo que realmente es en el discurso de los directivos y encargados. Decimos cierta porque sí que encontramos algunos puntos de homogeneidad que conviene seguir señalando.

Por un lado, la definición de competencia sigue siendo polifónica tanto en las revistas como en los discursos. Llama la atención cómo se parte de una idea dada por descontado, es decir, que no necesita explicación el hecho de que la noción de competencia sea una cosa distinta para cada persona. Dentro de esa indefinición queda claro que lo que todas tienen en común es esa referencia a lo subyacente, a lo que está más allá de los sentidos, lo que dos psicólogos expertos de la gestión visualizaban como la parte sumergida del iceberg (Pereda y Berrocal, 1999).

Salvando el elemento de la definición, el resto de elementos analizados muestran cierta tensión entre los dos corpus analizados. Lo primero que nos ha llamado la atención es la pretendida aplicación integral de la gestión por competencias reflejada en las revistas manageriales, al igual que en los manuales de corte más o menos científico revisados en capítulos anteriores, que contrasta con la realidad organizacional de las empresas analizadas. En éstas es curioso cómo aquellas dificultades que atisbaba Lawler en su preciso artículo de 1994 siguen siendo las mismas que hacen que esa aplicación sea fallida: el tamaño de la organización, los costes asociados, el tiempo que se necesita… Es justo esa perspectiva

integral la que le otorgaría su elemento fuerza (Vandenbossche y Buyens, 2000), de mayor valor y diferenciación con respecto a gestiones anteriores.

Vista la fallida aplicación integral de la gestión por competencias en las organizaciones analizadas, hemos tratado de desgranar lo que implica la gestión en los diferentes ámbitos organizacionales donde se aplica. Lo primero que se ha analizado ha sido la evaluación, el ámbito en el que en mayor medida se aplica la gestión por competencias en las organizaciones estudiadas. Las diferentes alusiones a la búsqueda de la objetividad en las revistas manageriales contrasta con una de las afirmaciones de las entrevistas que más nos ha llamado la atención "tratar de ser lo más justos posibles". En esta idea inciden todos los entrevistados de alguna u otra manera. En cierto sentido, esta intrínseca carga de subjetividad en la evaluación de las competencias viene a corroborar nuestra hipótesis inicial sobre las consecuencias de la gestión para los trabajadores, en cuanto a la necesaria puesta en práctica de elementos de corte individual, personales, difícilmente medibles, pero, a su vez, condicionantes de su devenir laboral. A este respecto, nos resulta interesante evidenciar en los discursos de los diferentes directivos y encargados cómo la evaluación se desarrolla en momentos concretos del año, contradiciendo así con otro de los axiomas de la competencia entendida ésta como la puesta en práctica en el día a día laboral de habilidades, destrezas, aptitudes, conocimientos… para el desarrollo de las diferentes tareas. Al final, la gestión por competencias parece ser un elemento novedoso dentro del cual descansan numerosas prácticas y recursos de gestiones anteriores, *odres viejos para vinos nuevos*, siendo una de las más evidentes la evaluación de competencias, que se realiza

en un momento concreto del año cuando éstas requieren de la observación y evaluación en el día a día.

Las revistas manageriales enarbolan la bandera de la selección como nuclear para predecir el éxito de las personas, siendo importante utilizar herramientas y técnicas que permitan extraer de los individuos aquellas competencias que la empresa requiere. Como comentábamos en el apartado referido a esta cuestión, resulta inevitable que quede descontextualizado el proceso de selección, pues se ha de generar un espacio neutral para el individuo donde poner en práctica aquello que posee y, consecuentemente, ser valorado. El proceso de selección en sí supone traicionar de alguna manera la gestión por competencias, ya que siempre estarán sometidas a un contexto de imitación de situación real, pero no a la situación real en sí. Esto implica el reconocimiento por parte de los entrevistados del uso de herramientas clásicas (principalmente la entrevista) para la selección de personal. Así pues, entendemos la selección por competencias como la unión de dos ideas (selección y competencias) que, en un principio, parecen imposibles de concordar. Nos resulta una paradoja la búsqueda de selección de personal a través de un concepto que, como hemos referido en numerosas ocasiones, sólo se puede demostrar en la puesta en práctica, en el devenir de las jornadas laborales y a través de complejas recogidas de datos. Para ello, la manera más fiable y principal de medir competencias es la observación directa. A partir de los análisis podemos inferir dos tipos de reflexiones según la procedencia de dicho material. Por un lado, las entrevistas realizadas a directivos y cuadros medios de organizaciones muestran que la incorporación de nuevos trabajadores tiene, según su propio discurso, prioridades y características diferentes a las pregonadas por la gestión

por competencias. La necesidad de contratar a alguien en un espacio breve de tiempo o la realización de un proceso de selección más o menos viable supone asumir criterios "antiguos" de selección cuyo éxito está demostrado. Por otro lado, los artículos en revistas manageriales, por su carácter normativo, destinado a un público objetivo, los cuadros medios, proponen animar al lector a encontrar en la gestión por competencias a su aliado ideal a la hora de gestionar la organización y, en el caso concreto de la selección por competencias, las referencias son imprecisas y poco concretas a pesar de que la naturaleza de algunos artículos sea explicar cómo determinada empresa ha llevado a la práctica la aplicación de la gestión. Dar por buena la selección por competencias supone pasar de la observación a la anticipación de la competencia (Ghirardello, 2005), hecho que supone una inversión de tiempo que pocas organizaciones están dispuestas a asumir.

Cualquier lector consideraría después de leer un manual o revista managerial sobre el desarrollo profesional de una organización basada en competencias que los trabajadores que bajo esa gestión estén, a partir de la evaluación de su desempeño, simplemente deben solicitar qué cursos o planes desean realizar para seguir aumentando su nivel de competencias y adquirir otras nuevas. Los discursos analizados reflejan la complejidad de la realidad, en donde el peso en la decisión del desarrollo profesional de los trabajadores recae principalmente sobre la empresa, a través de su enfoque estratégico. Cabe destacar algunos elementos que influyen en las posibilidades de desarrollo profesional del trabajador. En primer lugar, la competencia empresarial, el conjunto de todas las competencias que poseen todos los trabajadores de la misma junto con el nivel de desarrollo de cada una de ellas, es la que realmente determina

el plan de formación de los trabajadores, con lo que, según sean la visión, los recursos y las capacidades existentes, así serán los planes de desarrollo que se establezcan para los trabajadores. En segundo lugar, la coyuntura económica decide cuán ambicioso puede ser el plan de formación; en ese sentido, en épocas de crisis como la actual se implementan planes de formación de corto recorrido. En tercer lugar, la importancia de trabajadores con competencias excelentes para poder orientar y guiar a los demás, considerándose como ese Mentor de la mitología al que Ulises confía la educación y desarrollo de su hijo Telémaco.

La carrera laboral sería el elemento más claramente vinculado con la evaluación. Por ello se considera un punto estratégico en todas las organizaciones y es defendido, a diferencia de los anteriores, tanto en el plano del deber ser (revistas manageriales) como en el plano de la realidad organizacional (entrevistas en profundidad). Lo que nos parece más llamativo es la manera que tiene de entenderse la carrera laboral a través de un control benevolente característico de épocas pasadas. Del mismo modo, se evidencia cómo la carrera laboral no está disponible para todos los trabajadores de la organización, sino para aquellos que en el párrafo anterior destacábamos por demostrar sus competencias a un nivel excelente.

En definitiva, a pesar de algunas contradicciones, la gestión por competencias se vende bien y es percibida por parte de directivos y encargados como el paradigma que permite el total desarrollo profesional de los trabajadores. En esa idea podemos estar de acuerdo, si bien no conviene olvidar que toda la gestión descansa sobre una constante cuerda floja que es la evaluación de las competencias técnicas

como, sobre todo, de las competencias subjetivas. Todos los aspectos específicos de la gestión por competencias están cruzados y condicionados por la evaluación. El poder que la gestión por competencias otorga a la evaluación es tal que determina el tiempo y el espacio de los trabajadores en las organizaciones.

6.3 Gestionando incertidumbres: el trabajador y sus competencias

En este apartado se analizan los discursos de siete trabajadores del departamento de lubricantes de una empresa energética gestionada por competencias. Seis de los mismos están gestionados de manera integral por competencias, mientras que a uno de los entrevistados se le aplica el convenio colectivo de la empresa para los profesionales de su nivel.

En las siguientes páginas, los trabajadores del departamento de lubricantes de la empresa energética manifiestan sus diferentes opiniones acerca de lo que para ellos es la gestión por competencias, existiendo una tónica dominantemente acrítica hacia la misma, si bien es cierto que, cuando se profundiza en algunos de los puntos, aparecen reparos o posturas de confrontación ante determinadas cuestiones. En primer lugar, debemos reconocer el hecho de que la gestión por competencias se vende muy bien a través de sus mecanismos de legitimación teórica funcional, es decir, apelando a conceptos como la racionalidad, la objetividad, la justicia, la integralidad, etc. También podemos considerar la postura de los trabajadores como cierta forma de solucionar contradicciones inexorables entre su devenir laboral y el poco control que del mismo tienen. Por último, consideramos que dicha postura es consecuencia directa de la forma de acceder a sus entrevistas, a través de encargados jerárquicamente superiores, lo que pudo suponer una barrera metodológica a priori que sólo con el devenir de la entrevista pudo ir desapareciendo.

6.3.1 Gestionados por convenio vs. gestionados por competencias

Se comenzará el análisis evidenciando las diferencias entre estar gestionados por competencias y no estarlo, es decir, trabajar según un convenio acordado entre los diferentes agentes de la organización. Como se ha evidenciado en el apartado anterior, existe una diferencia real entre el ideal de aplicar de manera integral la gestión por competencias y la realidad; en el caso concreto de la empresa energética, son los titulados los que pueden ser gestionados por competencias.

La existencia de un trabajador, Rogelio, que en el momento de la entrevista seguía por convenio en el mismo departamento donde otros compañeros (donde se incluyen el resto de las personas analizadas) están gestionados por competencias brinda la oportunidad de comparar ambas realidades. Además, algunos de los entrevistados, que ahora están gestionados por competencias, estuvieron por convenio anteriormente.

Lo primero que se puede señalar es el carácter de obligatoriedad que tiene la gestión por competencias. Sandra, actualmente gestionada por competencias, no tuvo opción de elegir si prefería seguir por convenio o cambiarse, si bien no se le planteó en esos términos, explicita (con gesto incluido) las consecuencias que hubiera tenido el haber dicho que no a la gestión por competencias.

> …yo no lo sé, pero no es una opción ¿eh? Si te dicen que fuera…
>
> I: ah, te dicen que salgas…
>
> Hombre, puedes decir que no, pero entonces te van a decir [ruido y gestos con la mano haciendo una cruz] y ya no te mueves de ese nivel.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

El caso de Rogelio es contrario al de Sandra, habiendo hecho explícita su petición de salir del convenio para pasar a estar gestionado por competencias, no lo ha conseguido debido a que la política de recursos humanos vincula la gestión por competencias con la finalización de estudios superiores universitarios, es decir, una aplicación directa de la gestión para aquellos trabajadores con cualificación superior, política que iría en contra del carácter integral de las competencias. Del mismo modo, esa necesaria cualificación para pasar de una gestión a otra es, en sí, una pervivencia del modelo anterior al de competencias, donde la cualificación es la variable que permite dicho paso.

> ...entonces hay un grupo de personas que estamos aquí, que llevamos, digamos, una responsabilidad intermedia y que somos digamos eso, pero que estamos en convenio, **podríamos haber salido de convenio hace mucho, pero la empresa lo ha decidido así porque no le ha interesado, porque piensa que las personas que no tienen la licenciatura terminada**, porque yo tengo tres años de licenciatura otros tienen dos, otros tienen cuatro, todo el mundo tiene estudios superiores, pero no terminados, piensa **que no debería estar fuera de convenio,** pero eso es una política de recursos humanos, no un tema nuestro.
>
> (Rogelio, 55, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

> I: ¿Hay alguna especie de patrón entre la gente que va por convenio y la que no va por convenio en el sentido de que el mismo desempeño se valora de forma diferente?
>
> No, hay una política general de que los titulados superiores estén fuera del convenio, entonces es difícil comparar así.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Teresa por su parte cuenta cómo fue su proceso de pasar del convenio a estar gestionada por competencias. El trabajar por convenio, sin

variables y con unas condiciones fijadas de antemano puede producir el efecto "funcionariado", que según ella conduce a una especie de pasotismo laboral: una disminución de la motivación por el trabajo, por el esfuerzo. Es decir, se intenta conseguir las metas que la organización plantea pero sin altas dosis motivacionales ni importar el cómo.

> Hombre, una cosa que sí es verdad, creo yo, que si estás dentro de convenio y no hay esperanzas de salir de convenio o no tienes ninguna ventaja por salir de convenio, pues sí que ahí a lo mejor se convierte en un funcionariado, no porque piense que todos los funcionarios no curran, pero sí que es verdad que si sabes que va a dar igual, que hagas lo que hagas va a dar igual, que la subida va a ser la misma, que bueno, pues el jefe te puede valorar más o menos, pero como eso no va a implicar una subida de sueldo, pues ¿qué más te da?
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

El control benevolente de la empresa se *activa* con el paso a la gestión por competencias a través de una serie de mejoras concretas en su estatus laboral.

> sí que aspirábamos a que nos sacaran pronto de convenio, porque claro, se suponía, y de hecho en mi caso fue así, que cuando te sacaban de convenio, pues tenías una serie de ventajas, una de ellas el variable, dentro del convenio no tienes variable y no hay más. Pues una de las ventajas era el variable, otra era que tenía "Sanitas", o sea, tenías una serie de ventajas que las conseguías siempre y cuando te sacaran de convenio.
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Pero, ante esa visión casi "funcionarial" de la gente por convenio, debido a que se haga lo que se haga los beneficios en cuanto a aumento de salario o promoción son más limitados que con respecto a los gestionados por competencias, Rogelio rebate cómo puede llegar a estar trabajando para más de veinte proyectos a la vez, siendo su previsión

laboral mucho más caótica y descentralizada ("la gente me va mandando trabajos") que la del resto de trabajadores. A pesar de que no queda muy claro en su entrevista, de su discurso podemos derivar que su perfil laboral no conlleva el encargo de diseño de proyectos, sino que, como técnico con horas por realizar, se le piden funciones que, en teoría, son de nivel inferior a las de los otros.

> I: ¿pero implica más estar fuera de convenio? ¿Implica más carga de tareas o de algo?
>
> Para nada…
>
> I: ¿o sea que trabajar, trabajáis lo mismo?
>
> Trabajas lo mismo porque tú te debes a unos objetivos que tienes que cumplir. Yo por ejemplo no estoy en un proyecto concreto, pues cargo mis horas a veinte o treinta proyectos de la gente que me va mandando trabajos.
>
> (Rogelio, 55, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

A pesar de que la individualización de las relaciones laborales *se pinte* como un cuadro armónico donde prevalece el diálogo y la relación cercana entre encargado y trabajador a partir del valor de sus competencias generales y subjetivas, no se puede obviar cómo esa individualización produce un traspaso a los trabajadores de los costes materiales, inmateriales, económicos, psicológicos (Alonso y Fernández Rodríguez, 2009), en donde la solidaridad e integración social pasan a estar invisibilizados en beneficio de las trayectorias laborales individuales y, en ciertos momentos, hasta enfrentados entre sí en aras de hacer valer las capacidades de sus capitales individuales (Sennett, 2006). Por estos y otros elementos parece no haber conciencia de lo que implica no tener convenio. En el siguiente extracto se refleja muy bien cómo la lógica de la

gestión por competencias implica la difuminación de las tareas a realizar al tiempo que se constata cómo se pierde la protección que otorga estar por convenio colectivo. Teresa, que vivió el paso de pasar de convenio a las competencias, hace referencia a la claridad en cuanto a órdenes recibidas, mostrando cómo lo que se pide está más claro y delimitado bajo convenio.

> ...la diferencia es que mientras que estás por convenio sabes lo que tienes que hacer, sabes hasta dónde puedes llegar y lo que tienes que hacer, ni exiges llegar más arriba ni ellos te tienen por qué exigir que hagas más de lo que tienes que hacer
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Paradójicamente, a pesar de que Rogelio trabaja por convenio y esto le debería otorgar una mayor estabilidad y planificación laboral, plantea cómo el principal problema de la empresa a la que pertenece son los cambios a mitad de un proyecto. En nuestra opinión, lo que sucede es que la, mayoritaria, lógica de la gestión por competencias absorbe a toda la organización, produciendo que su conocimiento técnico quede supeditado a la lógica de los proyectos en equipo , perdiendo la capacidad de autoorganización de su trabajo. Estos cambios, percibidos como algo natural y que se da de manera continua, conllevan frustraciones vinculadas a pensar cuál es el rol que los trabajadores por convenio tienen en un departamento mayoritariamente gestionado por competencias: llenar los huecos. Cuando surgen cambios, los trabajadores por convenio son los más fáciles de recolocar o cambiar, considerándose al margen del resto de compañeros. Esos cambios son debidos a reestructuraciones del personal, a que el jefe directo

desaparezca o venga otro y no cuente con las mismas personas o que el proyecto pase de tener importancia a no tenerla, o viceversa.

> …aquí las mayores frustraciones nunca son por el dinero, siempre son por el trabajo. La frustración real es que tú estés hoy llevando un proyecto, mañana te hayan cambiado de puesto, estés llevando otro proyecto de mayor o menor importancia, que desaparezca no sé quién y tal y que al final tú estés un poco de lao, eso sí que genera frustración porque tú eres un profesional, muy competitivo en el sentido profesional y no económico. Ahí sí que puede haber, todas las frustraciones de este centro son de gente que por circunstancias están un poco de lao o no están justo en el punto tal, que luego lo recuperas pero que cuando lo recuperan, dices, parece que le han dado media vida y así no.
>
> (Rogelio, 55, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Otro problema derivado de no estar gestionado por competencias tiene que ver con el salario. No se tienen los mismos derechos ni los mismos posibles beneficios a pesar de trabajar juntos unos con otros. En ese sentido, existirían unos trabajadores, que serían los elegidos, cuyo estatus organizacional se asemejaría al de los directivos en detrimento del resto. Trabajar por convenio supone no tener revisiones de salario de manera tan regular, ya que no existen evaluaciones anuales como en la gestión por competencias. Así, la existencia del convenio, no permite justificar de igual manera el rendimiento alto para subir el salario, percibiendo que nunca llega el momento de revisarlo a pesar de considerar que su rendimiento está por encima de lo considerado normal.

> Crea frustraciones el hecho de que estés durante bastante tiempo sin que te toquen el sueldo, no es mi caso, pero otros casos sí y es tan injusto como el mío ¿sabes lo que te quiero decir? Y que nunca haya un momento porque no haya g por c porque no hay eso, no hay una manera de medir todo lo que has dado en todos esos proyectos en los que has estao currando que no te han tocao el sueldo y entonces, pues

> claro, crea un… hay un problema. Tiene que haber una manera de valorar eso de una manera continua.
>
> (Rogelio, 55, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Los derechos, seguridades y protecciones vinculados al convenio colectivo, parecen no compensar frente a una gestión por competencias que ofrecería, a priori, mayores alicientes. En esa línea y para los perfiles laborales analizados de la empresa energética, llevar mucho tiempo dentro del convenio provoca que la gente termine frustrada.

> Para este tipo de trabajo yo creo que es bueno que haya algo, sea lo que sea, sea gestión por compromisos sea salir fuera de convenio, sea lo que sea, pero sí que conviene que haya algo para que no te quemes.
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

El uso de la información de los encargados con los trabajadores por convenio da pistas a éstos últimos sobre la importancia del proyecto. A mayor información, mayor importancia tiene el proyecto y más horas deberá dedicar el trabajador y viceversa. En ese sentido, y a pesar de que de la cita se pueda desprender cierto tono de seguridad y jactancia, el trabajador por convenio se convierte en una especie de comodín de tareas técnicas que será o no utilizado en función del grado de consecución del proyecto.

> Normalmente si un jefe de proyecto está necesitado, te lo va a contar todo porque está cagao ¿sabes lo que te quiero decir? Y entonces tú lo coges, ahora, si no te cuenta mucho será que no es importante, tú ya no le das esa importancia, tampoco trabajas ahí…no echas muchas horas. Normalmente, cuanta más información te den mejor trabajas, y te la tienen que dar ellos. Claro porque tú estás ahí siempre.
>
> (Rogelio, 55, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Queda claro para todos los trabajadores que estar gestionados por competencias es mejor que el convenio colectivo, a pesar de que no es algo intrínseco, sino que son beneficios para los elegidos. Esto evidencia de nuevo la existencia de una nueva realidad del trabajo, donde predomina una individualidad laboral a través de la cartera personal de competencias que son alquiladas a la empresa que lo considera importante (Dubar, 2002). Lo que realmente hay detrás de pasar del marco de un convenio regulador a estar gestionado por competencias es la práctica selectiva de la cualificación superior. El hecho de acumular mucha experiencia, como en el caso de Rogelio, y, consecuentemente, poseer una gran cartera de competencias adaptadas a la esencia de la empresa no asegura salir del convenio colectivo, a pesar de ser la puesta en práctica la esencia de las competencias y de que la retórica empresarial lo pregone como condición clave, lo que provoca que sea más incomprensible para los trabajadores quedar fuera. Por el contrario, lo que determina el paso a la gestión por competencias es el carácter cualificante que otorga un título superior.

6.3.2 La individualización de las relaciones laborales a través de la gestión por competencias

La gestión por competencias en el departamento analizado ha supuesto, en primer lugar, una preocupación por la manera en que se realiza el trabajo. Si en gestiones anteriores lo importante era sacar el trabajo adelante, sin importar mucho la manera en que se conseguía, el cómo es la piedra angular sobre la que descansa esta gestión. El cómo ha supuesto una visibilización de las tareas que hasta entonces no existía y, con ella, una inevitable comparación entre compañeros que, según cada

individuo, puede ser vivida como angustia o como tensión competitiva por hacer bien la tarea. Pero esa importancia del cómo también deriva en una serie de elementos que afectan la práctica laboral como son la autorresponsabilización de las tareas, el autodisciplinamiento, el control por resultados, la centralidad de los equipos de trabajo, la disponibilidad total… En definitiva, consideramos que la mayor presencia de estos elementos en el contexto laboral paradójicamente pone en cuestión la agencia individual del trabajador, en el sentido que Sen (1985) le da, como la libertad de hacer y lograr de una persona en búsqueda de las metas o valores que considere importantes. En ese sentido, es importante intentar sacar a la luz esas miradas que, en la realidad, constriñen al trabajador en vez de otorgarle mayor agencia, que sería lo que defienden los defensores de la gestión por competencias. A lo que en realidad conducen todas estas derivas del cómo es a la individualización de las relaciones laborales, expropiando al trabajador de sus seguridades, a través de una "reorganización" de lo que hasta el momento era válido.

Se percibe la gestión por competencias como un sistema que supone autorresponsabilizarse de las tareas que se han de acometer, es algo que tiene que ver más con ellos que con sus "jefes", a pesar de que éstos sean los que controlen y, en última instancia, decidan su nivel de desempeño.

> …yo creo que en lo que se va haciendo mayor acento es en el hecho de que uno tiene que hacerse responsable de lo que hace, o sea, yo creo que el cambio más grande, si lo ha habido en todo, que no creo que esté totalmente en todo es de un estilo muy, muy vertical, muy dirigido, hemos pasado a un estilo donde se quiere hacer que las cosas sean más de equipo, más coordinadas y donde tú seas responsable de tu desempeño…

> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Yendo más allá, aparece cómo esa autorresponsabilización permite la mejora de la organización en general y del equipo con el que se trabaja en particular provocando un cierto "mimetismo actitudinal".

> Es una manera de demostrarte que eso es importante para la empresa y que bueno, tienes que hacer esfuerzos, si no eres muy colaborador, pues por compartir información, porque todo el mundo esté involucrado, por desarrollar un poco ese trabajo en equipo, no sólo hacerlo tú, sino que si tú fomentas el trabajo de equipo, todo tu entorno va a tender hacia ello, también.
>
> (Antonia, 26, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Del mismo modo, surge una especie de autodisciplinamiento en el momento en que se considera que los compromisos que se alcanzan y no se alcanzan son de incumbencia personal, obviando todos los factores que dependen del equipo de trabajo y recayendo el peso en la propia persona, considerándose la propia trabajadora, en este caso, la responsable de su actuación y por tanto la que, en última estancia, se debe autoevaluar y autorregular (Du Gay, 1996).

> …o sea, si al final la gestión por compromisos tiene que ver con el jefe y tal, sí, pero tiene que ver con uno mismo, tiene que ver contigo también, de que tú veas efectivamente lo que te habías propuesto, lo que era necesario conseguir, lo has conseguido, o sea, que también tiene que ver con el grado de responsabilidad de la persona.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

La mejora laboral recae en la persona, es responsabilidad individual, pero esa autorresponsabilización también tiene algo de marketing, de saber vender lo que se hace bien, de visibilizarlo.

> ...la forma de intentar ser mejor pues evidentemente sólo depende de ti, no depende del de al lao ni de incluso de tu jefe, de cómo ahí tú lo hagas, de cómo lo vendas.
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

A pesar de lo anterior, encontramos que lo que se demanda son elementos considerados lógicos y que no suponen un esfuerzo o tensión con respecto a la identidad de la persona. La realización de la tarea no implicaría ir más allá de lo que la persona es a pesar de que sean exigencias de la compañía. Este hecho lo podemos considerar como una estrategia individual de algunos trabajadores con dilatada experiencia en la organización hacia la gestión por competencias, una habilidad para reconducir valores exigidos por parte de la compañía hacia valores reconocidos socialmente.

> I: y a colación de esto, entrando en el tema de los comportamientos, las competencias específicas, en tu opinión ¿hasta qué punto son importantes para llevar a cabo tus tareas?
>
> E: ¿te refieres a los comportamientos tipificados en la compañía?
>
> I: sí, a todo en general…
>
> E: Pues a mí en general me parecen, es decir, son cosas un poco lógicas, no me sé muy bien los comportamientos que nos exigen [ríe], yo no lo sé. Yo normalmente estas cosas, personalmente, soy bastante escéptico, es decir, que no le doy mucha importancia, creo que somos como somos y podemos mejorar y que normalmente sabemos de dónde cojeamos y si queremos cambiarlo nosotros o no y entonces este tipo de cosas pues son un poco, a lo mejor no soy la persona más indicada… a lo mejor hay gente que se fije más pero vamos, yo creo que en general hay cosas de Perogrullo, que todo el mundo sabe, pues la ética ¿sabes? Comportarte de una forma ética, por supuesto pones tus objetivos dentro de los objetivos de la compañía, es decir que yo no puedo ir por aquí y por allá el otro.
>
> (Sergio, 39, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Con respecto a los horarios encontramos la paradoja de que a través del convenio, el control de los trabajadores sería menor que a través de las competencias. Al igual que son conscientes de la autorresponsabilización y el autodisciplinamiento que implica la gestión por competencias, aquellos trabajadores que antes de la misma estuvieron bajo el convenio colectivo, consideran que antes bajo esta regulación podían tener la capacidad para poder poner fin a la jornada o decir un "no" sin miedo a las represalias.

> Y eso en cuanto a, ya te digo, seguridad, en cuanto a sueldo y todas esas cosas. Y en cuanto a responsabilidad pues también, si estás en convenio lo único que te pueden exigir es que cumplas lo que está en convenio, tienes que cumplir tu horario lógicamente, tienes que notificar cuándo te vas de vacaciones, tienes que hacer una serie de cosas pero que, eso, están dentro de convenio, pero si el sábado es un día de jornada intensiva te dicen que te tienes que quedar por la tarde puedes decir "mira, no, no porque tengo jornada intensiva y no me da la gana quedarme". Y si estás fuera de convenio se supone, hombre, a ver, nadie te puede obligar a hacer algo que no quieras, pero se supone que estás un poco, digamos, que si la empresa te pide algo, siempre y cuando no afecte tu integridad personal y nada por el estilo, tienes que poner de tu parte pues para cumplirlo.
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Así pues, se observa cómo esa autorresponsabilización se difumina en Rogelio, el trabajador que tiene convenio vigente y por tanto no está gestionado por competencias. A pesar de saber que la repercusión negativa es en torno al incentivo económico por terminar un proyecto, valora como importante no sentirse responsable, no "jugarse nada".

> Entonces, claro, se crea un problema, tu jefe sí cobraría para que el proyecto tuviera o fuera un éxito pero, a lo mejor, habéis trabajao al cincuenta por ciento en ese proyecto…

> I:…y no revierte…
>
> E: y no revierte económicamente, no te revierte importantemente, no te estás jugando nada, eso es importante.
>
> (Rogelio, 55, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Sin duda alguna, estar gestionado por competencias supone una visibilización a través de diferentes procesos que limitan la capacidad de agencia individual de los trabajadores. Sus metas y valores han de ser las metas y valores de la organización a la que pertenecen y para ello la autorresponsabilización y el autodisciplinamiento juegan un papel clave. La trampa en la que se puede caer al pensar en estos dos elementos es creer que el trabajador los pone en práctica según su voluntad, es decir, según lo considere él conveniente o no y proporcionándole ventajas como su mejora continua, la horizontalidad, el diálogo directo con los jefes… A nuestro parecer, sin obviar éstos como efectos colaterales, son los intereses de la organización los que definen y determinan la autorresponsabilidad y el autodisciplinamiento,

6.3.3 La extrema condicionalidad de la movilidad por competencias

Uno de los puntos fundamentales de la gestión por competencias, como hemos comentado en capítulos anteriores, es el de la carrera laboral por competencias. Es decir, aquella política de ascensos y promociones en función de las competencias adquiridas. Una política clara desde la empresa hacia el empleado para que éste sepa en todo momento en qué lugar del mapa de puestos de la organización está y qué es lo que le hace falta para acceder a otro puesto.

Vinculado a la carrera laboral situamos el desarrollo profesional por competencias que, como definíamos más arriba, es la política de formación y desarrollo de la organización para mejorar las competencias de los trabajadores. Estos dos puntos van unidos debido a que en el discurso de los trabajadores es difícil desvincularlos, es decir, casi siempre se habla de formación y desarrollo como estrategia para el ascenso laboral, por lo que nos parece pertinente vincularlos bajo la óptica de una movilidad que, en la realidad, encuentra unas dificultades invisibilizadas en la teoría.

Defendemos cómo la existencia del mapa de puestos de la organización no supone una translación real a movilidades ascendentes en el caso de que los trabajadores tengan el nivel de competencias que el puesto superior o deseado requiere. Si de la lectura de los manuales gerenciales extraeríamos la idea de que la movilidad en la gestión por competencias responde casi a un proceso automático de conseguir el nivel de competencias requerido, cayendo por tanto la responsabilidad en los trabajadores, en realidad su discurso muestra cómo aparecen trabas de diferentes tipos: la antigüedad, la coyuntura actual, las evaluaciones subjetivas…

Lo primero que llama la atención en el análisis de las entrevistas de los empleados es la referencia a que la movilidad por competencias sigue respondiendo al patrón por excelencia de las organizaciones laborales: la antigüedad. De nuevo, la diferencia para que se aplique una carrera laboral basada en las competencias es la posesión de las mismas de una manera excelente, lo que hace que sea una minoría la que se beneficie de dicha dinámica, mientras que la inmensa mayoría debe esperar al paso del tiempo como forma de aspirar a otros puestos.

> A ver, si te soy franco, si es por serte franco, si al 90% le preguntaras, si te son francos dirían que al final los ascensos, salvo casos de gente brillante, los ascensos son cosas de antigüedad.
>
> (Pablo, 47, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Por otro lado, existe una asimilación de que ascender implica un nivel de desempeño de competencias de manera excelente del que, en el caso de Sergio, éste se sabe no poseedor. Del mismo modo, criticaría el hecho de que la empresa les haga creer que sirven para realizar cualquier tarea debido a su transversalidad cuando, en realidad, no lo son tanto.

> Entonces si me dijeran ahora "pues hay un puesto de tecnólogo senior en "a" o en cualquier otra área" pues… no sé si sería capaz de hacerlo, tendría que saber muchas cosas y yo, a mi entender, no podría ser considerado un experto como lo soy en el área de "c", claro. Es un cambio también muy radical aunque aquí se considera que somos muy transversales, que valemos para todo, pero no es la verdad.
>
> (Sergio, 39, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Que el trabajador posea las competencias necesarias para acceder a otro puesto en el cual está interesado no significa que, matemáticamente, vaya a promocionar. Con lo cual, a pesar de lo dicho en el párrafo anterior, existe una sospecha de que la posesión de competencias de manera excelente no provocará el cambio de cargo al que se aspira. La existencia de "factores" que rodean su relación con la empresa y con los superiores directos son los que verdaderamente influyen en esa promoción.

> Entonces creo que al final me da la impresión de que no creo que sea unas matemáticas que sales de aquí, que a mí me hagan ese cambio. Depende de muchas cosas, sigo dependiendo de la visión que tenga mi jefe de mí un poco particular, sigue dependiendo a lo mejor de mi antigüedad, no en todos los casos, pero sí que sólo lo que es las

> competencias y el rellenar esto y me digan que aquí tengo 4 y aquí 3 y tal…
>
> (Sergio, 39, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Del mismo modo, a pesar de que la empresa pretende dar una imagen de que el ámbito de la carrera depende plenamente del rendimiento de los trabajadores, éstos lo perciben como un aspecto que depende más de lo que quiera la empresa que del mérito propio. La voluntad de la empresa estaría por encima de cualquier aspecto meritocrático.

> la empresa siempre puede hacer lo que quiera, esta es la realidad, y yo creo que conviene no engañarse, o sea, si la empresa te quiere hacer ministro, bueno ministro no, pero director general, pues te hará director general.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

No se puede obviar el factor de la coyuntura que también surgió en el análisis de directivos y encargados. En época de disminución de beneficios o de crisis externa como la actual pueden existir trabajadores que posean niveles de competencia para ocupar puestos superiores sin que exista la posibilidad real de ascender.

> Entonces si ese año no hay subidas de ningún tipo entonces la dirección optará por o no se sube a nadie o se sube a menos o…y entonces a lo mejor hay remesas de gente que tienen competencias como para tener un nivel superior y que está esperando que sea un momento bueno, apropiado o lo que sea para poder subir, seguro, sí.
>
> (Antonia, 26, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Otro elemento a destacar que condiciona la carrera laboral es el de la visibilidad del proyecto en el que se esté. Existe la percepción de que hay trabajos que suponen un alto grado de compromiso y desempeño, pero que al estar asociados a proyectos que pasan más desapercibidos no tienen consecuencias en el desarrollo profesional. El sistema de competencias favorecería proyectos con grandes equipos de trabajo y tareas muy vistosas, elementos que escapan de la capacidad de decisión de los trabajadores

> …yo no me puedo quejar pero…porque mi desarrollo profesional es basado en las…en, supongo, los objetivos alcanzados y en el compromiso pero que veo que es bastante desigual en cuanto a los resultados de esa gestión. No es lo mismo que esto sea un grupo grande a que sea un grupo pequeño, que estés comprometido en proyectos muy visibles ese año, a veces hay trabajos más oscuros, hay trabajos que tienen más visibilidad, menos…eso afecta, es inevitable.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética departamento de lubricantes)

En el apartado de directivos y encargados se hablaba de cómo a veces resulta complicado que coincidan las expectativas de trabajador y encargado con respecto a la carrera profesional del primero. Es decir, no siempre un encargado facilita la posibilidad de la carrera de su trabajador, sobre todo cuando este es bueno y cumple una tarea importante dentro del equipo. En el siguiente extracto encontramos esa idea de la voluntad del trabajador truncada, no tanto por motivos objetivos como pudieran ser la no posesión del nivel de competencias técnicas requerido (que en el departamento analizado son muy específicas y supondrían una gran dificultad) como porque no le dejen ascender.

> No, las competencias en tecnología son muy técnicas, las genéricas, pero las técnicas es más complicao que tú digas “bueno si yo hago esto

> me puedo ir a tal sitio", además, fundamentalmente te digo una cosa, y es que te dejen ir. Lo que pasa es que aunque tú quieras irte no puedes.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética departamento de lubricantes)

Siguiendo esta línea, los trabajadores perciben que no ocupan el puesto que deberían en función de la trayectoria laboral de los últimos años. Existen casos donde se ha llegado a hablar de la posibilidad de un ascenso, pero que, con el paso del tiempo, no se llega a materializar. De nuevo los trabajadores corroborarían que la teoría de la carrera laboral basada en competencias no se corresponde con la práctica que a ellos les aplican.

> …por lo menos aquí en tecnología, que no, no llegan los ascensos acordes a los resultados que vas teniendo en la trayectoria, y vamos y si preguntaras, por ejemplo, a alguno de los responsables de ascensos, llevan detrás, o por lo menos eso comunican, llevan detrás de hacer una promoción de gente desde hace ya más de dos años y no llega. A mí me vienen diciendo, como a mí, a varios de nuestro tiempo que desde hace dos años o por ahí que estamos para dar el salto y que están con negociaciones con recursos humanos…dos años.
>
> (Pablo, 47, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Por último, cabe destacar cómo los trabajadores reconocerían la visibilidad de las políticas de formación y carrera laboral, es decir, conocen los puestos existentes y los pasos a seguir, si bien es cierto que también existiría acuerdo en que esa existencia de mapas e itinerarios a recorrer no quiere decir que se sepan los pasos a seguir o que esos pasos no supongan un viaje que no suponga un avance real.

> I: A nivel personal ¿conoces ese tipo de itinerarios que puedes recorrer? ¿Sabes qué te haría falta para pasar de consultora al siguiente escalafón?
>
> E: bueno, más o menos sí que lo sabes. Existe también una definición de funciones por perfiles, pero son muy elásticas, son muy flexibles. O sea

> depende también de donde te estés moviendo porque las áreas técnicas exigen precisamente eso, que tengas flexibilidad para estar hoy dedicado a un proyecto y mañana a otro ¿no? Entonces, bueno, más o menos está definido las funciones con cierta flexibilidad, después una cosa es lo oficial y otra cosas es lo oficioso y bueno, más o menos, uno sabe qué necesita para seguir moviéndose, te puedes mover en horizontal o te puedes mover vertical, entonces más o menos sí que se sabe.
>
> (Ana, 36, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Como en sus apartados equivalentes, corroboramos que las políticas de carrera y desarrollo profesional tienen matices en la práctica laboral diaria. Lo que más nos llama la atención es corroborar el carácter selectivo de la gestión, pues pareciera estar dirigida casi exclusivamente a los trabajadores con niveles de desempeño superior. Destacamos también que de todos los trabajadores entrevistados no se haya coincidido con ninguno con esa condición.

La coyuntura económica y la propia idiosincrasia del equipo de trabajo (tipo de jefe, tipo de proyecto en el que se está trabajando…) son las dos variables que condicionan las posibilidades de ascenso, por lo que a veces el trabajador tiene la percepción de tener un desempeño merecedor que no se ve acompañado de un ascenso o desarrollo profesional.

A esta frustración se añade el conocimiento general de la existencia del mapa de formación y de puestos de la organización. Este hecho muestra una realidad de transparencia en la política de comunicación entre empresa y trabajadores, pero, del mismo modo, mostraría una realidad entre líneas de un horizonte visible pero inalcanzable, una movilidad por competencia siempre en condicional.

6.3.4 La evaluación

La evaluación anual se puede entender como la visibilización de una forma de poder organizacional sobre los empleados. Dicho poder se ejerce a través de mecanismos de control diferentes que, a lo largo de la historia, han perseguido y persiguen el disciplinamiento de los trabajadores. Además, la evaluación es el elemento de la gestión por competencias en torno al cual se articulan los diferentes factores que influyen en el trabajador: selección, reclutamiento, salario, formación y movilidad. El trabajador pasa a ser responsable del riesgo total en todas las esferas de la organización, es, partiendo de la idea de Crespo, Serrano y Revilla (2009), el gobernante de su voluntad, en este caso en el entorno laboral, contraponiéndose así a los trabajadores que regulan su trabajo por convenio, que son considerados actores pasivos de su devenir laboral a cambio de una serie de garantías.

Las dinámicas resultantes de conjugar la campana de Gauss y la valoración de competencias subjetivas en el proceso de evaluación nos hace indicar que la lógica disciplinaria en la que se enmarcan los trabajadores es la que denominamos lógica fluida (Revilla y Tovar, 2011), la cual estaría caracterizada por la incertidumbre que genera el proceso de evaluación y su resultado, pues en torno a él se establecen diferentes tipos de recompensas a través del salario, formación, ascenso laboral…

Así pues, si abarcamos el conjunto de entrevistas analizadas, y como también sucediera en el apartado de directivos y encargados, observamos cómo la evaluación lo impregna casi todo en la

conversación. En especial, las entrevistas están llenas de alusiones a la campana de Gauss utilizada para valorar las competencias subjetivas. A pesar de ello, el discurso de los trabajadores pivota en torno a la evaluación de los dos tipos de competencias existentes, las técnicas y las subjetivas.

Los discursos se dividirán en tres temas. El primero se referirá a la comparación entre compañeros de un mismo equipo, que tiene dos implicaciones directas importantes; en primer lugar el cuestionamiento de que todos los miembros del equipo no puedan ser buenos (después de haber sido seleccionados por ser los mejores entre los candidatos), la obligación de que haya gente mejor y gente peor, la competencia entre compañeros que, si bien es velada y nadie lo afirma de manera explícita, no deja de aparecer como evidente. El segundo tema se centra en el rendimiento y su carácter variable en función de diferentes elementos, siendo el más destacado la relación del trabajador con su jefe. Por último, se tratará el tema de las consecuencias de la evaluación, lo que suponen los resultados de la campana de Gauss para el propio trabajador, tanto en su desempeño laboral como en su relación con el resto de compañeros.

La comparación entre compañeros

Es cierto que evaluar implica comparar, y en el caso de la curva forzada esa comparación queda bastante patente. La campana de Gauss en el campo de la evaluación de competencias es una aplicación errónea debido a que su fiabilidad sólo es posible cuando se ajusta a la ley de los grandes números, es decir, cuando sus valores son el resultado de medir reiteradamente una magnitud sobre la que influye un número de

variables, en nuestro caso sujetos, altamente representativo. Así, en la empresa energética se considera que el proceso de evaluación lleva acompañado distinguir entre aquellos compañeros que "lo hacen bien" de aquellos compañeros que lo hacen "menos bien" de una manera obligada y, en ese sentido, independientemente de que lo merezcan o no.

> ¿Cómo se está percibiendo, cómo lo percibo yo? Una visión particular, que tiene puntos negativos en ese sentido, lo de la distribución forzada, en que forzadamente tiene que haber un determinado porcentaje de nosotros que lo hacemos bien, un determinado porcentaje de nosotros que lo hacemos muy bien y otro determinado porcentaje de nosotros que lo hacemos regular nada más, entonces ahí es donde veo yo que cojea un poco.
>
> (Pablo, 47, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

La complejidad de los criterios que miden el desempeño es el gran problema de la difícil digestión de una curva forzada hasta el punto de que, en el siguiente extracto, el trabajador muestra cierta empatía con el encargado de la evaluación, su jefe, poniéndose en su lugar y evidenciando la dificultad que entraña establecer la curva de manera adecuada cuando además se establecen comparaciones entre departamentos, mostrando cómo la herramienta de la campana de Gauss, y su regla, pertenece al apartado de lo no cuestionable.

> …yo veo que hay una…puedo entender la racionalidad que hay detrás de eso, luego el que se lleve adecuadamente o no pues, me caben muchas dudas, pero eso es un problema que me parece muy gordo para el evaluador, es decir, para los jefes, porque ellos están obligados a forzar esa curva, "tengo que poner a unas personas aquí debajo de un grupo que tengo, de una serie de gente que tengo y tengo que poner a unos muy mal, a unos muy bien, pero a lo mejor éste mío que es muy malo con el del vecino se compara y resulta que es bueno", quiero decirte que yo, por los criterios que me da la impresión, pues no he sido evaluador y no lo sé.

> (Sergio, 39, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Inevitablemente, evaluar el desempeño de las competencias esconde elementos que explican su dificultad. El evaluar a una persona que ha sido contratada en la organización debido a que ha sido la mejor en su proceso de selección supone una contradicción con tener que evaluarla, irremediablemente, en el último lugar. A eso se le añade que lo que se evalúa son competencias subjetivas, intangibles, que no responden a variables objetivas, claras y bien predefinidas, se entiende la multitud de dudas que despierta la curva forzada en ellos, ya que se puede tener la sensación de haberlo hecho lo mejor posible, pero que ese desempeño no esté correlacionado con tener una buena posición en la campana de Gauss. La duda aumenta cuando existe un desconocimiento oficial sobre el resultado de los demás compañeros, el no saber lo que otros consiguen y si son o no merecedores de ello es el elemento que más debilita la posibilidad de protestar y, por ende, aceptar dicho sistema.

> Porque tú no sabes lo que hay en los demás, ni lo que han sacado, ni si se lo han merecido, porque tú lo puedes haber hecho muy bien, pero tener a cuatro que lo hayan hecho fantástico, entonces claro, el 120 les toca a ellos, no a ti. Entonces, lógicamente, salvo casos muy eso, tú no puedes decir que no estás de acuerdo con la nota, lo que sí puedes decir es que no estás de acuerdo con la forma que se ha llevado o la entrevista o tal, o el seguimiento o ese tipo de cosas.
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Siguiendo esa línea, antes de la curva forzada, la evaluación permitía “no forzar” la evaluación de tal manera que ningún miembro del equipo quedase por debajo de otro, consiguiendo un efecto de mayor control entre compañeros.

> Pero vamos, la diferencia fundamental es que obliga a que haya gente peor, ¿sabes? Porque en el otro sistema a la gente se le atribuía una asignación, unos niveles, pero todo el mundo podía ser muy bueno, todo el mundo podía ser normal…pero ahora no, ahora dentro de "todos son muy buenos" tiene que haber alguien que sea menos bueno, entonces, bueno, esa es la característica más importante.
>
> (Ana, 36, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Uno de los efectos más claros de la evaluación es que los nuevos trabajadores que entran en la organización ocuparán los últimos puestos en la campana de Gauss. Una especie de patata caliente que se pasa siempre al último en y que no deja de responder a patrones clásicos de política de ascensos organizacional como la antigüedad. Esto es consecuencia de que la campana de Gauss, que se implementa como mecanismo para evitar la evaluación positiva entre compañeros, provoca la misma lógica, pero por otro lugar, en este caso perjudicando sistemáticamente a aquellos con los que se tenga peor relación con los demás, sea por tiempo de permanencia o por cuestiones de relación.

> No creo que sea muy motivante, porque sobre todo las personas, cuando ocurre esto, las personas que llegan las últimas tienen peor valoración, siempre seguirán siendo las últimas a menos que entre otro, entonces tu valoración no depende de tu trabajo, sino de si viene otro detrás, con lo cual es un poco frustrante porque no tienes capacidad de acción.
>
> (Ana, 36, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Siguiendo su discurso, Antonia, que además es la más joven de los empleados entrevistados, considera que no se le termina de explicar muy bien por qué ella tiene una nota baja aun habiendo cumplido con el desempeño solicitado. En ese sentido vuelve a cobrar importancia el tema de la importancia de los proyectos en los que se trabaja, elemento

este que no depende del trabajador y que, consecuentemente, condicionará todo su rendimiento anual.

> Es que es una campana así que pues oye, además es que, joer yo lo entiendo, el nivel de desempeño que tiene una persona que lleva 12 años trabajando en el mismo tema no es lo mismo que los resultados que puede dar alguien que lleva poco tiempo. Y entiendo que tampoco se le debería de pedir lo mismo, de cara a motivación, sí entiendo que gane más y que se le recompense más, pero no por lo bien o mal que lo hayas hecho, es que da la sensación, este tipo de cosas y la puntuación de que "no, es que tienes un 60" "joer ¿y qué significa, que lo he hecho fatal", "no, no, lo has hecho muy bien" " ¿y entonces por qué tengo eso?".
>
> (Antonia, 26, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Esa sensación de frustración para Antonia podría entenderse como una contradicción en la organización, ya que el evaluador reconoce que el desempeño ha sido muy bueno, pero, a pesar de ello, el empleado ocupa el último lugar. Además, la insatisfacción resulta mayor cuando se evidencia que existen proyectos que "encumbran" a los puestos altos de las valoraciones, y otros que, por su menor importancia, no tanto. Parece existir una correlación entre los mejores proyectos, la gente muy buena y los trabajadores con más experiencia, que alimentan esa sensación de insatisfacción.

> Puedes tener un 120 como máximo y puedes tener un 80 o un 90 y dice "no, un 90 está muy bien" "bueno, pero explícame por qué no tengo un 120", "no, hombre porque…pueden existir otros proyectos que sean más importantes y que además la gente es muy buena" y, es verdad, hay gente muy buena y yo perfecto que sea muy bueno, pero dentro de lo que a mí me has exigido y lo que me has pedido yo lo he hecho bien.
>
> (Antonia, 26, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

En la misma línea, los discursos parecen indicar que la mayoría de los trabajadores no están en una misma posición de salida al principio del

año y que no depende tanto de su desempeño excelente como del proyecto en el que se esté. Así, la variedad de importancia de proyectos son cuestiones naturalizadas de la organización del trabajo en las que los trabajadores no tienen ningún tipo de control

> …salvo casos excepcionales que hayas brillao espectacularmente ese año y te toca ser de los buenos, sabemos que estamos ahí en un cúmulo de que este año toca bien y el año que viene puede tocar pues no tan bien.
>
> (Pablo, 47, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Esta necesidad por la comparación que parece acompañar a las organizaciones en su afán por ser competitivas y poseer una ventaja competitiva con respecto a otras organizaciones puede derivar en consecuencias no deseadas para los trabajadores. La estrategia de buscar la competencia interna es un arma de doble filo, es decir, que consigue efectos "favorables" para la organización y efectos negativos. Las personas con grandes aspiraciones realizarán su trabajo midiendo la excelencia día tras día en pos de una buena posición en la evaluación de su desempeño en la curva forzada. Las personas que, por el contrario, consideran el trabajo una herramienta que les permite una autorrealización fuera del trabajo, en su vida personal y, a partir de ella, mantener un estilo de vida personal encontrarán en la comparación forzada una excusa para el distanciamiento, para el planteamiento irónico de la realidad laboral. Lo que cabe preguntarse es si las consecuencias de la curva forzada no parecen mostrar efectos que son la antítesis del espíritu de los equipos de trabajo y la consecución de objetivos comunes que caracterizaría a la gestión por competencias.

El incierto resultado de la evaluación

Encontramos otro elemento de análisis derivado de la evaluación, el alto porcentaje de importancia del jefe a la hora de medir el rendimiento, es decir, la existencia de diferentes factores ajenos al rendimiento del empleado que incidirán en el resultado de su evaluación. Un primer destacable factor que incide en la variabilidad del rendimiento es la personalidad del "jefe", como ellos mismos denominan, que les toque. En función de quién sea el superior directo que realiza las evaluaciones, las aspiraciones previas varían.

> Y luego, tu jefe puede ser más o menos exigente a la hora de, primero, fijar esos objetivos y luego el grado de desempeño. Desde luego, pasado un límite, yo creo que una persona que se desempeñe bien, o sea alguien que lo haga mal, terroríficamente mal, pues es de….
>
> I: claro…
>
> Pero dentro de la gente que podemos trabajar normal y que tu grado de compromiso es bueno y tal, yo creo que es complicao y que depende mucho de todos esos factores…no sé.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Se evidencia que una relación cercana y constante entre el jefe y el empleado facilita conseguir un mejor resultado en la evaluación, ya que existen determinados aspectos que se han ido observando y hablando durante el transcurso del año, con lo que el empleado puede saber de una manera más aproximada cuál será su posición en la curva forzada.

> Luego también el trato jefe-colaborador, dependiendo de con quién esté, pues es muy cercano o puede ser muy cercano y entonces no hace falta ese seguimiento formal, sino simplemente pues te va diciendo "oye, céntrate más en esto…" o sea, no es un defines en Enero y de repente llegas a Diciembre y has entrado en un bombo y te dicen "estás en 35", más o menos lo ves venir.
>
> (Pablo, 47, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

En otras situaciones, también depende de cómo el jefe "venda" ante terceros el rendimiento de sus trabajadores. Teresa señala cómo a veces el jefe ha de ponerse de acuerdo con terceras personas (coordinadores de área o con otros jefes), siendo las habilidades sociales del mismo las que influirán a la hora de que sus trabajadores estén mejor o peor posicionados. Es decir, de nuevo el rendimiento del trabajador pasa a un segundo plano, siendo una negociación de terceros, con sus intrínsecas características, la que decide finalmente el nivel de rendimiento.

> Pero ese no es el tema, pero creo que es más muchas veces el orgullo porque dices "mi jefe cree realmente que lo he hecho mal", o "no me ha podido defender" y eso también conozco casos que tu jefe tiene muy buena opinión de ti, pero no es capaz de transmitirle al que hace la campana de Gauss todo lo que has hecho, pero claro, eso ya no depende de ti, sino que depende de tu jefe y a lo mejor depende del jefe de tu jefe, porque hay veces que sube hasta no se sabe, pero no es mi caso.
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Unida a la idea del jefe va la idea de la coyuntura económica, que puede hacer que el rendimiento del trabajador no se mida de manera objetiva, sino en función del momento que esté pasando la empresa. Así, el jefe puede recibir "instrucciones" de ser mucho más estricto a la hora de evaluar, ya que de eso depende que la empresa otorgue más o menos incentivos económicos, pues, como se comentó anteriormente, la evaluación, sobre todo si es positiva, tiene consecuencias, principalmente, en el salario y la promoción. En el final de la cita, también encontramos elementos diferentes a la hora de constatar ese incierto resultado de la evaluación, en este caso de cómo funcionen las herramientas de control de proyectos, dispositivos de la organización que no funcionan como deberían y que repercuten en los trabajadores.

> y en teoría lo hablamos, bueno en teoría y en la práctica se habla con el jefe, se habla tal, pero muchas veces está un poco impuesto, es decir, no tienes esa libertad de decir "voy a poner esos objetivos que realmente creo" o tú a lo mejor empiezas a poner, pero sabes que a lo mejor eso que yo creo que es un objetivo técnico que sí que tenía que ser importante, a lo mejor le dan un valor muy pequeño junto con otros cinco más, con lo cual se diluye completamente y que eso es un trabajo de día a día porque también en el día a día se solucionan problemas técnicos fundamentalmente y otras cosas, pues…no sé, yo a veces las veo muy, que a lo mejor no dependen de nosotros, que dependen de cómo vaya la empresa, depende de cómo te funcionen las herramientas, aquí tenemos herramientas de control de proyectos y todo eso que funcionan fundamentalmente bastante mal y entonces pues tienes que apechugar con ellas.
>
> (Sergio, 39, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

A pesar de esa cercanía con el jefe, parece imposible reflejar las evidencias de rendimiento en el día a día laboral que, en la teoría, presupone la evaluación por competencias. Así, Ana nos muestra lo complicado y, hasta cierto punto, absurdo de "apuntar" de manera diaria las evidencias de rendimiento, sobre todo aquellas asociadas con comportamientos, cuando en el proceso de evaluación no se tienen en cuenta.

> Al final no, tampoco vas a estar ahí apuntando todos los días "he hecho esto, he hecho lo otro…" entonces eso al final se pierde, no se sigue y luego, además, tampoco se valora mucho.
>
> (Ana, 36, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Es decir, que encontramos cómo las competencias subjetivas del trabajador son valoradas en función de cómo y cuáles sean las competencias subjetivas de la persona que le evalúa, su jefe. Curiosamente parece como si la importancia del trabajador en su evaluación disminuyera al mismo tiempo que aumenta el peso del jefe.

La importancia de tener un jefe cercano, con personalidad y capacidad en órganos superiores es un factor importante a la hora del resultado de la evaluación.

Del mismo modo, ese incierto resultado de la evaluación depende de elementos técnicos de la organización que como muestran algunas citas, no funcionan lo bien que se desearía, lastrando las posibilidades de evaluación positiva de una manera aún más evidente y ajena al desempeño del trabajador.

Las consecuencias

Un tercer factor a señalar es el que se refiere a las consecuencias de la evaluación. Estas consecuencias se traducen en el equipo de trabajo de forma diferente, la dificultad de volver a empezar nuevos objetivos desmotivados, el aumento de la competitividad, el silencio entre compañeros, el distanciamiento irónico…

En primer lugar, la evaluación del rendimiento con la campana de Gauss supone una visibilización ya comentada que conlleva una serie de consecuencias entre los trabajadores. Depende mucho de la forma de ser de cada uno, a pesar de ello, la dinámica general después de cada evaluación es el silencio, no hablar de los resultados.

> …porque tú nunca sabes cómo están los otros, los que están a tu nivel. Si es que son, se merecen más puntuación que tú, eso no lo sabes nunca…
>
> I: ¿no se conoce la puntuación de los demás?

> De los que están en tu grupo no, sabes la tuya, tu posición, tu número, porque eres un número al final y nada más, vamos. Eso es lo que te comunican.
>
> (Ana, 36, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Los comentarios sobre el tema quedan para el círculo más próximo de compañeros, con los que se tiene más confianza. Del mismo modo, Antonia, la más joven de los entrevistados, relaciona el silencio después de una evaluación con la antigüedad en la empresa; ella, al llevar poco tiempo, no le preocupa decir cómo ha quedado, pero, del mismo modo, percibe cierta reticencia con la gente que lleva más tiempo.

> I: y dentro del equipo en el que trabajas ¿se habla de este tipo de cosas?
>
> Eh, sí…creo que la tónica general no es hablarlo abiertamente, yo creo que no, en cuanto a las puntaciones y cosas de esas, no, yo creo que no. O sea, a lo mejor lo hablas con la persona que tienes más confianza o de nuevo, quizás por la experiencia, o sea yo sí lo hablo, si surge el tema no me preocupa decir "pues a mí me han dado no sé cuántos", no sé, pero sí que hay una reticencia de gente que lleva más años y tal a comentarlo, sí, la verdad es que yo creo que sí.
>
> (Antonia, 26, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

En ese silencio también descansa la idea de evitar el agravio comparativo, es decir, evitar el riesgo de que a la persona a la que le comentas el resultado se sienta incómoda porque su resultado sea peor.

> Un poco pues bueno a lo mejor si no ha salido todo bien como esperabas o a lo mejor también miedo que si tú has salido mejor que el otro, que el otro se pueda sentir mal…un poco agravio comparativo en los dos sentidos, no es algo que se hable mucho.
>
> (Antonia, 26, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

En esa línea, independientemente de la personalidad de cada uno, la dinámica en el departamento es de no hablar del resultado de la evaluación, ya que existiría una especie de constante sospecha de ocupar los puestos bajos de la curva forzada. La seguridad de que existe un compañero que estará en la última posición garantizaría, en un cierto sentido, el silencio entre los compañeros. El que ningún miembro del equipo hable sobre los resultados es signo de que éstos son asumidos y, por ende, no cuestionados, se da por bueno a pesar de que moleste. Del mismo modo, un trabajador puede querer guardar silencio porque lleve cierto tiempo en la empresa y el resultado no sea bueno. También el silencio puede ser una estrategia para evitar problemas: no hablar de un buen resultado para que los que están peor no expresen su enfado por considerarlo injusto. En nuestra opinión, estas estrategias encajan con las prácticas de uno de los factores de individualización de las relaciones laborales comentado anteriormente, la autorresponsabilización.

> No, yo personalmente soy muy abierta, no tengo ningún problema, pero hay gente que no le gusta, también depende porque depende de cómo tú percibas que…no sé, depende del grado de madurez de las personas, del grado de realismo que tenga cada persona, es que depende de mucho, o sea, para mí, no sé, para una persona que sea muy ambiciosa, menos, pues esas cosas tienen un papel diferente, o sea, no sé, yo no voy a… a ver si estuviera en la organización y me pusieran todos los años 59, pues estaría muy preocupada, no es el caso, yo creo que puede pasar, pero vamos…que te olvidaras del trabajo, o no comprendieras qué es lo que esperan de ti, pero una persona en la media, normal, tal, no sé qué…
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Por otro lado, después de la evaluación negativa aparece la desmotivación con las propias tareas que se realizan. En el siguiente

extracto, Teresa señala la dificultad que entraña reanudar el trabajo después de una valoración negativa. Cuando no resulta fácil entender el porqué del resultado tampoco resulta fácil seguir al mismo nivel de motivación que antes de la evaluación, siendo una de las únicas salidas posibles el "seguir viviendo" sabiendo que "es lo que hay".

> A veces cuando he tenido una valoración negativa, respecto a mi punto de vista, pues he tenido que hacer un esfuerzo superior de lo que venía haciendo cuando no debería hacerlo, quiero decir, o dedicarle muchas más horas o sin que sea una necesidad porque el proyecto lo exija, porque yo entiendo que si hay un trabajo o una punta de trabajo y hay que estar allí, pues se está porque hay que sacarlo en el tiempo, sin embargo, cuando estás en un momento de una valoración negativa, pues a veces haces cosas porque tienes que subir esa puntuación como sea y a veces por encima de tus posibilidades, y eso lo puedes hacer por algún tiempo, pero…y si tiene sus frutos, bien, y si no pues dices "bueno, esto es lo que hay, pero yo tengo que seguir viviendo" ¿no? entonces bueno, pues esos casos pueden ser, pero no sé si es muy positivo el motivar así a la gente porque eso no es una motivación realista.
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Siguiendo esa idea, Pablo enfatiza en la idea de que posicionar a todos los miembros del departamento en una escala supone que un compañero tenga éxito a costa de que otro tenga un fracaso, hecho que ejemplifica a la perfección, los sentimientos que produce el proceso de evaluación.

> Una frase un poco simplista, el éxito de tu compañero es una papeleta para tu fracaso, exagerándolo, ¿me explico? Y eso es quizá lo que más descontento nos pueda tener.
>
> (Pablo, 47, trabajador empresa energética, departamento de lubricantes)

Esa insatisfacción lleva al distanciamiento de los empleados con la herramienta de evaluación. Una herramienta que depende de tantos

factores externos al rendimiento del individuo es en cierto sentido una moneda al aire que en función del año, la coyuntura, las herramientas, el jefe, sus reuniones con terceros, etc., puede ser o no consecuente con el rendimiento real de la persona o al menos con sus expectativas.

> …la evaluación siempre depende de tus expectativas, o sea, si tú te pones que este año has hecho un trabajo de puta madre y que has dedicado un esfuerzo bárbaro y tu jefe no lo valora en el mismo sentido, pues te vas a sentir frustrado, eso está claro…porque eso depende de lo realista que seas y ser realista pasa por comprender que aunque lo hagas estupendamente bien a lo mejor hay otros factores que van a influir y no te va a tocar, o sea, que lo mejor es ser un poquito escéptico porque si no, te llevas unos calentones que para qué.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

El forzar la campana de Gauss de tal manera que siempre haya trabajadores de peor rendimiento conlleva que haya trabajadores que perciban que su evaluación sea evaluada peor de lo que esperaban, provocando y transmitiendo una falta de reconocimiento al trabajo realizado.

> Yo creo que muchas veces, tanto si ha sido tu jefe como si ha sido el jefe de tu jefe o el jefe del jefe de tu jefe, te queda el resquemor ese de que "no se me valora suficiente o no se me sabe reconocer lo suficiente" y ahí influye mucho lo que decía en mi caso negativo, por así decirlo porque llamarlo negativo es un poco feo, lo del 98, que ya digo que lo de menos es la puntuación, sino lo que se te transmite.
>
> (Teresa, 42, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Consecuencia directa de esta frustración se considera la época de evaluación como algo no deseado, una época de tensión y competitividad que no aporta elementos positivos al rendimiento del departamento. Además, nos llama la atención el que, a pesar de ser algo

preguntado en las entrevistas, las respuestas de los trabajadores apenas traten el asunto de la competencia entre ellos y la tensión derivada. Apenas se mencionan los enfrentamientos o mal clima a causa de la evaluación, lo que no quita la tensión que subyace de fondo.

> I: y aunque no se hable ¿se percibe? Me refiero, el que queda el último y el que queda el primero, no sé, ¿se percibe, se sabe?
>
> Sí, seguro, sobre todo si es malo o si no es tan bueno como esperabas porque a lo mejor hay gente que tiene muchas aspiraciones de "pues yo este año quiero estar entre los diez mejores" y a lo mejor no estás o estás peor de lo que tú pensabas y sí, hay tensión, sí, o sea yo ahora la época de puntuaciones la percibo más como algo negativo más que positivo.
>
> (Antonia, 26, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Una de las salidas que les queda a los trabajadores ante esta situación de indefensión derivada de la curva forzada exigida en la evaluación es el distanciamiento irónico. El distanciamiento irónico lo entendemos como una estrategia del individuo a cuestionar la razón única dominante, la razón absoluta (Crespo, 1995), en este caso, la razón de la organización en cuanto a la evaluación se refiere. Una razón que, como hemos visto, está supeditada a múltiples factores que la alejan del origen evaluador: el rendimiento del trabajador. El distanciamiento irónico, en este caso, supone restablecer los valores de importancia que tiene la evaluación; no tomarse en serio el resultado de la misma debido a que el trabajador es consciente del entramado de factores concluyentes, siempre y cuando no ocupe la parte baja de la tabla.

> Y la parte alta de la tabla pues es más complicada, porque es evidente, y también hablo desde mi experiencia y lo que veo de mis compañeros, que es gente muy brillante y a veces no la valoran, y no es humillante

> tampoco. Bueno pues te da el excelente a uno ahí este año…yo no me lo tomo muy en serio, ahora me preocuparía estar en la parte baja de la tabla o tal, pero a mí estar en un 110 o un 100 o…es que realmente no hay mucha diferencia.
>
> (Sandra, 43, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

Cuando la relación que se mantiene con el jefe directo es cercana y permanente, el diálogo suaviza el resultado de la evaluación. Encontramos así un tipo de mecanismo personal e informal que ayuda a compensar los problemas que crea la formalización de la evaluación y su mal posicionamiento en la escala, las relaciones personales. Así, ese distanciamiento irónico se traduce más hacia el proceso de evaluación en sí que hacia la relación empleado-superior.

> O hablo con mis superiores para ver qué ha pasado y si eso…porque a veces dicen "no, es que el sistema pues es un poco, a veces ocurre estas cosas y es el sistema" ¿no? entonces dices "vale pero ¿tú estás contento conmigo o no?" "no, yo sí, sí pero es que el sistema…" vale, pues nada, entonces ¿qué hacemos? (ríe). Entonces pues eso es lo que hay.
>
> (Ana, 36, trabajadora empresa energética, departamento de lubricantes)

6.3.5 Resumen

Casi todos los trabajadores entrevistados han vivido el paso de la gestión anterior a la gestión por competencias y para la mayoría no existe un gran cambio. La gestión por competencias ha traído más trabajo: marcar los objetivos antes del año y el proceso de evaluación en el que se mide la consecución de los mismos como la forma en que se han conseguido. Ahí es donde radica la gran diferencia con respecto a gestiones anteriores, un proceso de evaluación fuerte que implica a todas las

personas y que valora el grado de desempeño del trabajador tanto en lo que respecta a competencias de corte más técnico, como, y sobre todo, las competencias subjetivas o comportamientos.

La curva forzada (o campana de Gauss) es, sin lugar a dudas, el elemento central en torno al cual giran los discursos. Utilizando la misma imagen que Pereda y Berrocal (1999) usan para explicar la competencia, la curva forzada es la punta del iceberg que esconde una gran amalgama de procesos psicosociológicos que afectan al día a día del trabajador: la comparación, la tensión, las consecuencias son algunos de los elementos que se destacan. El trabajador vive el proceso de evaluación como una etapa que escapa de sus manos, con unas conclusiones inexorables para su devenir laboral marcadas por la coyuntura interna, externa, el tipo de proyecto en el que esté, el perfil de jefe que tenga…

Así las cosas, no extraña que una de las salidas a esa evaluación que escapa de sus manos sea el distanciamiento, un distanciamiento, a veces incluso irónico, que supone un "hay que seguir viviendo". El distanciamiento también entendido con respecto a los compañeros, pues en una evaluación donde se sabe que todos están graduados de "el mejor" a "el menos mejor", el silencio se convierte en un recurso utilizado en las semanas posteriores a los resultados de la evaluación.

Además, la curva forzada lleva a dinámicas "viciadas" y características de gestiones tradicionales de las que la gestión por competencia pretende huir. Por un lado, la antigüedad parece seguir teniendo un peso sustantivo en estas situaciones y parece ser condición para huir de los puestos más bajos de la curva. Directamente consecuencia de ello, se considera imposible que trabajadores jóvenes o de reciente ingreso en la organización ocupen en sus primeros años los primeros puestos. Por otro

lado, la perpetuación en distintas zonas de la tabla también parece ser una característica de la curva forzada, resultando a veces "imposible" pasar a la parte alta.

La evaluación afecta a la movilidad y la formación de los trabajadores, pero afecta de una manera parcial, pues, al igual que los resultados de la evaluación, la movilidad y la formación no dependen exclusivamente de que el trabajador posea el nivel de competencias que se requiere, sino que es finalmente la empresa la que tiene la decisión última, *la sartén por el mango,* para decidir promociones y planes de formación. Lo que sí que parece estar claro es que, por lo general, todos conocen ese *mapa* laboral de la organización asociado con el nivel de competencias asociado, es decir, se conocen los pasos a seguir para cambiar de puesto, pero no dónde está la escalera.

En el caso de la empresa del sector energético analizada, la clave para pasar de estar gestionados por convenio a estar gestionados por competencias es la titulación superior. Los trabajadores por convenio, a pesar de su consciente situación diferenciada de sus compañeros gestionados por competencias, juegan sus cartas de manera inteligente, desde el hecho de saber que la empresa no les puede pedir más de lo legalmente establecido por convenio, sobre todo en lo referido a horarios, también en situaciones psicosociológicas concretas que ellos controlan a través del manejo de la información: cuanta menos información tienen, menos se implican en un determinado proyecto, pero cuando se les da mayor información para que se impliquen por encima de lo regulado, son conscientes de que son ellos los que están haciendo un favor a la organización. Desde el otro lado, es decir, desde el punto de vista de trabajadores que estuvieron por convenio y pasaron a

trabajar por competencias constatan la claridad y sencillez que bajo convenio sentían a la hora de realizar su trabajo, del mismo modo que constatan el aumento de responsabilidad individual de diferente índole: materiales, psicológicas, económicas… El análisis constata cómo los trabajadores gestionados por competencias se convierten en una especie de empresarios de sí mismos dentro de la organización, únicos responsables de su éxito o fracaso y donde el resto de compañeros, al igual que empresas que compiten por el mismo nicho de mercado, son vistos como la competencia.

Capítulo 7

Conclusiones

Este trabajo ha demostrado cómo el uso de la noción de competencias en las organizaciones españolas está supeditado a una serie de variables particulares de éstas y no tanto al abanico de posibilidades que los manuales establecen. Del mismo modo, y derivado de ello, el variable uso de la gestión por competencias depende de los objetivos específicos que pretende conseguir determinada organización antes que a la apuesta firme por dicha gestión. La gestión por competencias y el uso de la propia noción responde exclusivamente a variables de tipo estratégico y de aumento de beneficios más que a la apuesta decidida por una gestión donde los trabajadores sean el centro de la organización. Claro está que la proliferación de aproximaciones teóricas a la noción y sus derivas en la aplicación (ámbitos educativo y empresarial) no ayudan a hablar de una gestión clara, definida y delimitada como un protocolo que usar de manera precisa, pero también ha quedado claro que esa vaguedad teórica ha sido un elemento que ha encajado a la perfección con la deriva de las políticas de empleo en su fomento de la flexiguridad y la empleabilidad.

El significado de la noción de competencia sigue siendo a día de hoy un fenómeno de difícil resolución ya que abarca muchos frentes en torno a los cuales se priorizan unos conceptos frente a otros según el visor desde el que realicemos la mirada. Lo mismo viene a suceder con lo que supone gestionar una organización en función de las competencias. El estudio de lo que supone dicha gestión en el ámbito empresarial a través de las diferentes empresas y trabajadores no hace más que reflejar dicha dificultad.

Antes de la gestión, la indefinición

Los puntos de partida (ámbitos educativo y empresarial) de la definición de competencia se han visto reconstruidos a partir de los numerosos enfoques que se han ido describiendo y analizando. La visión educativa nos ha permitido ver cuán importante es dicha definición para el porvenir de la educación superior europea y la certificación laboral nacional de numerosos países, a pesar de lo cual, hemos encontrado, podemos hablar de diferentes aproximaciones según el contexto y el énfasis que se ponga, un enfoque conductual donde competencia se vincula con el desempeño exitoso (Estados Unidos), un enfoque centrado en un análisis funcional de las tareas de tipo sociológico (Francia), un enfoque centrado en la construcción de aprendizajes a partir de la interacción entre el mundo educativo y el empresarial (Convergencia Universitaria Europea) y, por último, un enfoque holístico que englobaría diferentes matices de las perspectivas anteriores (Australia).

Por su parte, y a lo que más tiempo se ha dedicado en esta investigación, la visión empresarial nos ha proporcionado dos formas de entender la competencia, por un lado el enfoque managerial que descansa sobre la psicología social en general y sus disciplinas de las organizaciones y el trabajo en concreto. Esta aproximación coge el relevo del enfoque conductista educativo mencionado anteriormente, desarrollándolo de manera minuciosa hasta pasar a hablar de una gestión de las competencias como un todo integrador que afecta a todas las parcelas de la organización (clasificación profesional, selección, retribución, movilidad, desarrollo profesional, evaluación y gestión del desempeño).

Pero ¿qué nos queda de la definición de la noción de competencia? En nuestra opinión sólo queda la indefinición. Reconocemos la parte

objetiva que imposibilita definir competencia de una manera que a todos los autores y en todos los ámbitos encaje, sobre todo cuando los elementos que la componen son tan variables, pero, por otra parte, es importante mostrar cómo habría otra parte de *indefinición deseada* en el sentido de que la misma dificultad de claridad es una herramienta estratégica en el ámbito organizativo para generar una forma de control del trabajador a través, sobre todo, de la autosujeción. En el ámbito educativo y de la formación, encontramos en la titulación el elemento que mejor permite delimitar la competencia y que, además, acredita la posesión de la misma en cualquier contexto.

Los dos tipos de competencias

En el ámbito empresarial, el presente trabajo ha conseguido justificar la existencia de dos tipos de competencias a pesar de la plural y diferente nomenclatura efectiva según el autor que se trate. Nuestra pretensión no ha sido tanto realizar un decálogo de definiciones por ámbitos, enfoques y países como centrarnos en un descriptor lo suficientemente amplio y objetivo de las mismas. Por un lado aquellas que se refieren a la puesta en práctica de todos aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes vinculadas con la formación técnica del individuo o su acumulación en forma de experiencia, que las hemos denominado competencias técnicas. Por el otro, todas aquellas que se refieren a la puesta en práctica de destrezas, habilidades, motivos, rasgos y aptitudes vinculados con la forma de ser del individuo que algunos autores denominan competencias generales pero que nosotros hemos denominado competencias subjetivas debido a la alta carga de percepción que llevan anexadas a la hora de evaluarlas.

La evaluación de las competencias es considerada nuclear por todas las partes implicadas en la organización. Lo que a nosotros más nos ha interesado es ver las consecuencias que tiene para los trabajadores. Para eso se ha analizado primero a sus superiores, indagando en las dificultades, ambigüedades, contradicciones y perturbaciones que provoca siempre juzgar a los demás pero, a mayores, evaluando competencias que se sabe de su imposibilidad de ser objetivos. En lo que respecto a los trabajadores, evaluar supone a fin de cuentas exponerse ante los superiores poniendo encima de la mesa el desempeño de competencias en el transcurso del año sabiendo que el resultado dependerá de factores externos al rendimiento: coyuntura económica, antigüedad, forma de ser del jefe… Esto nos lleva a evidenciar que la herramienta de evaluación de competencias debe considerarse todavía en fase de construcción (Ghirardello, 2005), en un proceso de perfeccionamiento de tal forma que se acoten al máximo las injerencias externas al desempeño competencial. Se hace necesaria la construcción de un referencial de competencias supraorganizacional, preestablecido a toda organización y acordado entre los diferentes agentes laborales para que, sabiendo de su imposibilidad de evaluar al cien por cien de manera objetiva, goce de una legitimidad social de la que a día de hoy carece.

Del mismo modo, el trabajo de campo nos ha permitido diferenciar dos tipos de aproximaciones a la gestión por competencias según los enfoques que de la misma vimos en el capítulo 2. Por un lado un enfoque próximo al funcionalista es el que aparece en la empresa automovilística en su necesaria búsqueda de encontrar referenciales en torno a los cuales articular el desempeño de los trabajadores. Llama la atención cómo en el discurso, Iván, el responsable de Recursos Humanos de la empresa automovilística, no se refiere al desempeño superior en ningún

momento, incidiendo en el análisis de las funciones que los trabajadores han de realizar para, a partir de ahí, poder demostrar desempeños concretos y predefinidos.

En el caso de la empresa del sector energético y de la empresa de consultoría aparecen claros indicios de un enfoque de las competencias conductista. En el primer caso, donde más material se ha tenido para analizar, ha quedado claro en el análisis cómo las continuas referencias al desempeño superior, a la búsqueda del éxito a través de las competencias hace que al final la herramienta (la competencia) se utilice de cualquier manera con tal de conseguir el fin. Sin duda sería la evaluación a través de la herramienta de la curva forzada el signo más evidente del enfoque conductista, clasificando a los trabajadores de los distintos departamentos *del mejor al peor.* En esa misma línea situamos a la empresa de selección y contratación para terceras organizaciones. En este caso el enfoque conductista se reduce casi de forma exclusiva al proceso de selección de los mejores candidatos para, a través de técnicas tradicionales de selección, ajustarlos a los perfiles que aquellas organizaciones les solicitan.

La noción de competencia en el ámbito empresarial

Si en una cosa estamos de acuerdo con la literatura managerial a favor de la gestión por competencias es que a pesar del paso de los años se sigue hablando de competencias y siguen existiendo manuales que la presentan como la mejor de las gestiones. Una de las características de estas narraciones manageriales era la continua superación de modelos

en donde la novedad conduce al éxito mientras que lo antiguo al fracaso (Fernández Rodríguez, 2007). Pues bien, ya va para 25 años que se está hablando del uso de las competencias en las organizaciones y, si bien la producción científica y de manuales se ha visto mermada en los últimos años, su utilización sigue estando vigente en muchas organizaciones, a la vez que es la piedra angular de grandes empresas de consultoría y asesoramiento.

Las áreas de la gestión por competencias

La gestión por competencias puede ser una herramienta poderosa que permita actuar de "pegamento" (Vandenbossche y Buyens, 2000) entre sus diferentes áreas de aplicación. Es su perspectiva integral, es decir, la interrelación de todas las áreas de la organización, su principal fuerza. Según el discurso gerencial por competencias dicha gestión facilita el alineamiento entre los objetivos de la empresa y los objetivos de los empleados, de tal manera que la autorrealización de éstos suponga la consecución de las metas de aquella.

La integralidad, en primer lugar, supone la comunicación entre las cinco áreas que acabamos de analizar, de tal forma que cuando un individuo es seleccionado por competencias puede tener acceso a conocer cuál es su posición dentro de la organización (clasificación profesional), a conocer su plan de formación, a tener una idea clara de su remuneración y a ser evaluado por competencias. Si bien la gestión analizada parece colocar al individuo en el centro de la organización como el elemento más importante y en torno al cual se genera su ventaja competitiva, es la evaluación por competencias el área donde menos novedosa se muestra, ya que, a pesar de existir autoevaluaciones y evaluaciones de los pares, el

peso sustantivo de la misma recala sobre los superiores del empleado que evalúan competencias que, como se ha señalado, difícilmente pueden desprenderse de valoraciones subjetivas y parciales, lo que supondría, desde nuestro punto de vista, caer en las dinámicas que el discurso managerial de gestión por competencias pretende dar por superadas por su carácter antiguo y no adaptado a las especificidades de la centralidad que presupone la gestión por competencias: los empleados.

El único ámbito de la gestión por competencias que no concurriría en una contradicción con lo que supone la práctica es la clasificación profesional. Curiosamente la clasificación profesional es el área de la gestión por competencias que más tiene en común con el enfoque de competencias desde un ámbito educativo. Esta clasificación profesional se encontraría a caballo entre las aproximaciones funcionalista y constructiva, buscando la construcción de un inventario de competencias y nivel de las mismas de las personas que componen la organización o una sociedad.

En el resto de áreas encontramos una diferencia entre el pretendido deber ser de los discursos manageriales y la realidad en la práctica laboral analizada. Empezando por la selección de competencias, la puerta de entrada de los trabajadores a la organización, se evidencia la imposibilidad de que el trabajador pueda mostrar sus competencias en los procesos de selección, por mucho que se utilicen herramientas *ad hoc* para la gestión por competencias como en el caso de la entrevista de incidentes críticos en donde el trabajador, ante determinadas preguntas, debería responder con aquellas situaciones *de impacto* que al entrevistador le permitiera predecir competencias futuras. La otra herramienta creada como forma de seleccionar por competencias sería

los centros de evaluación, centros externos a la organización encargados de la contratación de personal de ésta y especializados en integrar diferentes herramientas de selección que se utilizan de manera exhaustiva y detallada con el fin de elegir al candidato idóneo. Pero los tiempos del mercado no son los mismos que los que demanda un proceso de selección por competencias y así se muestra en los discursos de las organizaciones analizadas, la de servicios al cliente, cuyas responsables, en su discurso, mostraron cómo la premura con la que sus clientes les solicitan encontrar al mejor candidato, supone utilizar y realizar las dinámicas tradicionales de contratación. Se acaba reconociendo, como en el caso de la organización petrolífera, cómo la selección se centra de manera exclusiva en la entrevista. Un elemento que nos ha llamado poderosamente la atención en el análisis de los discursos es el alargamiento de los periodos de prueba, cada vez más largos, lo que nos lleva a pensar si detrás de ellos no se esconden en realidad unas nuevas dinámicas de selección de competencias ocultas, amparadas, además, por una legislación laboral que permite la ampliación de dichos periodos. En nuestra opinión, lo que nunca se podrá desligar de los procesos de selección es, valga la redundancia, los propios procesos de selección, es decir, el contexto en el que se llevan a cabo, las expectativas que generan y los comportamientos que provocan que, en la mayoría de los casos, no son competencias como tal, puestas en práctica por los trabajadores en el contexto de trabajo.

En los ámbitos de la retribución y la movilidad también podemos encontrar una diferencia entre lo que se pretende y la realidad. En estos dos ámbitos se inicia el camino de la individualización de las relaciones laborales, evidenciando como lo normativo (convenio colectivo) supone una rémora para la maximización de beneficios por parte del trabajador.

Al mismo tiempo y como consecuencia de esa premisa el rendimiento anual del trabajador se vincula con su profesionalidad y potencial, variables con una alta carga subjetiva que *se ponen encima de la mesa* en la evaluación del rendimiento.

En referencia al desarrollo profesional por competencias también encontramos dos posturas distintas según nos refiramos a los manuales sobre el tema y a la práctica a través de los discursos. En el deber ser pretendido de los manuales el desarrollo profesional está centrado en la mejora de todos los miembros de la organización de tal manera que dicho aumento del conocimiento revierta en la organización. El peligro que encontramos en la práctica organizacional es el carácter selectivo de dicho desarrollo, siendo sólo aquellos trabajadores con desempeños superiores de competencias los candidatos al desarrollo. Esta situación deriva en una lógica competitiva entre los trabajadores por mostrar un gran desempeño de las competencias ("homo competens") que otorgue la posibilidad del desarrollo profesional y todo lo que ello implica (futuros ascensos y aumentos de salario).

Pero lo que a nuestro parecer determina el resto de áreas que acabamos de mencionar es la evaluación por competencias. Desde un principio se le ha otorgado un peso sustantivo debido a las consecuencias que tiene para los trabajadores. Partimos de la idea de que no estamos en contra de la evaluación en sí sino de la forma en que la evaluación por competencias se aplica. Una evaluación que ya desde su deber ser en el discurso de los manuales evidencia una carga de subjetividad naturalizada, inevitable y por ende irrenunciable. Esta carga se deriva de la valoración de competencias imposibles de medir de manera objetiva, que nosotros hemos denominado subjetivas y que la gestión por

competencias no muestra de manera explícita en sus discurso, o por lo menos no las considera como tal, y que, al mismo tiempo, demanda a los trabajadores como un elemento central para el mantenimiento de su trabajo.

Hemos encontrado cómo el discurso managerial asocia el proceso de la evaluación de competencias con la individualización, hasta el punto de que cuando el resultado es positivo se le comenta al grupo en su totalidad y cuando es negativo, se personaliza de manera individual. No es extraño, así, que la época de la evaluación se considere tensa y estresante para los trabajadores.

Terminando como empezamos este capítulo, parece pertinente pensar en la necesidad de generar una definición de la noción de competencia en la que todos los agentes implicados estén de acuerdo (empresa y trabajadores), pero antes, también habría que reflexionar sobre la *necesidad imperiosa* de que elementos psicológicos como las actitudes, las motivaciones o los rasgos de personalidad se hayan convertido en centrales en cualquier tipo de trabajo. Quizás entender por qué éstos son centrales nos llevará a entender qué es una competencia y por qué es importante su uso en la organización. En nuestra opinión, el uso de las actitudes, las motivaciones y los rasgos de personalidad en el trabajo no deberían ser, a priori, elementos que potencien la individualización de las relaciones laborales, a pesar de que, como se ha ido mostrando en el análisis de los datos , su puesta en práctica en organizaciones españolas sirve para alentar situaciones de arbitrariedad y desprotección en los individuos.

Lo que no cabe duda es que vivimos unos tiempos de gran fragilidad de las relaciones laborales, de una individualización de las mismas que hace que cada trabajador sea *inquilino de su destino*, cuya propiedad está en la organización para la que trabaja y a la cual se le ha entregado, casi de manera mágica, sin darse cuenta, aquellas herramientas que le permitían establecer estrategias, alianzas y parapetos frente a las diversas situaciones producidas en el contexto laboral.

Bibliografía

Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2002). *Documento Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Agut, S. y Grau, R. (2001). "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias". *Proyecto Social*, 9, 13-24.

Aktouf, O. (1989). *Le management, entre tradition et renouvellement*, Montréal: Morin.

Alaluf, M. (2003). "La sociología del trabajo a través de una relectura de Claude Durand: situación de trabajo, cualificaciones, competencias y clase obrera". *Cuaderno de Relaciones Laborales*. Vol. 21. Nº 2, 93-102.

Alaluf, M. y Stroobants, M. (1994). "¿Moviliza la competencia al obrero?" *Revista Europea de Formación Profesional*. 1/1994., 46-55.

Alcover de la Hera, C. Mª. (2003). "Cultura y clima organizacional" en F. Gil, Y C.Mª Alcover de la Hera (coords.) *Introducción a la Psicología de las Organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Alcover de la Hera C. Mª. y Gil, F (2003). "Organizaciones y comportamiento organizacional" en F. Gil, Y C.Mª Alcover de la Hera (coords.) *Introducción a la Psicología de las Organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Aldrich, H. (1979). *Organizations and Environments*.New Jersey: Prentice Hall.

Alles, M. (2003). *Elija al mejor, cómo seleccionar por competencias.* Buenos Aires: Granica.

Almarcha, A., De Miguel, A., de Miguel, J.M. y Romerjo, J.L. (1969). *La documentación y organización de los datos en la investigación sociológica.* Madrid: Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.

Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología.* Madrid: Fundamentos.

Alonso, L.E. (1999). *Trabajo y ciudadanía: estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid: Trotta.

Alonso, L.E. (2001). *Trabajo y postmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.

Alonso, L.E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral,* Madrid: Anthropos.

Alonso, L.E., Rodríguez Fernández, C.J. y Nyssen J.Mª (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.

Alonso, L.E., y Rodríguez Fernández, C.J. (2009). "Usos del trabajo y formas de gobernabilidad: la precariedad como herramienta disciplinaria" en E. Crespo, C. Prieto y A. Serrano (coords.) *Trabajo, subjetividad y ciudadanía: paradojas del empleo en una sociedad en mutación.* Madrid: Editorial Complutense.

Alvesson, M. (1993). *Cultural perspectives on organizations*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.

Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Londres: SAGE.

Alvesson, M. y Deetz, S. (2000). *Doing Critical Management Research.* Londron: Sage.

Alvesson, M. y Wiilmott, H. (2002). “Identity regulation as organizational control: producing the appropriate individual”. *Journal of Management Studies.* 39:5, 620-644.

Alvesson, M. y Willmott, H. (1992). *Critical Management Studies.* Londres: Sage.

Alvesson, M. y Willmott, H. (1996). *Making sense of management: A critical introduction.* London: Thousand Oaks.

Andreu, R. y Sieber, S. (1999): “La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje”, *Economía Industrial,* nº. 326, 63-72.

Argüelles, C. A. (1996). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Editorial Limusa.

Aron, R. (1970). *Las etapas del pensamiento sociológico, vol. II, "Durkheim. Pareto y Weber"*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.

Arteaga A., Fernandez C.J., Martín, P., Serrano, A., y Tovar F.J. (2008). *Protección y flexiguridad. La modernización de los servicios públicos de empleo*. (Proyecto FIPROS 2008/35). Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Ashkanasy, N.M., Wilderom, C.P.M. y Peterson, M.F. (eds.) (2000). *Handbook fo Organizational Culture and Climate.* California: Sage.

Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (1999). *La dirección y gestión por competencias*. AECA: Madrid.

Attewell, P. (2009). “¿Qué es una competencia?”. *Pedagogía Social*, 16, 21-43.

Aubert, N. y Gauléjac, V. (1991). *Le coût de l’excellence*. Paris: Seuil.

Aubert, N.; Gilbert, P. y Pigeyre F. (1993). *Savoir et pouvoir: les compétences en question*. Paris: PUF.

Barbier, J.C. (2004). "Activation policies: a comparative perspective" en Serrano Pascual, A. (Ed.). *Are activation policies converging in Europe? The European Employment Strategy for young people*. Bruselas: ETUI.

Bardin, L. (1986): *Analisis del Contenido*. Madrid: Akal.

Baritz, L. (1961). *Los servidores del poder*. Madrid: Ediciones Europeas.

Barley, S. R. y Kunda G. (1992). «Design and Devotion: Surges of Rational and Normative Ideologies of Control in Managerial Discourse», *Administrative Science Quarterly*, 37(3). 363-399.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Barthes, R. (2000). *Mitologías,* Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bell D., (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*, Madrid: Alianza Editorial.

Berger, P. y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bethell, Fox C. (1997). "Selección y contratación basadas en competencias. Gestión integrada de recursos humanos". En M.M., Dalziel, J.C. Cubeiro y G. Férnández (comps.), *Las competencias. Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

Billig, M. (1997). "Discoursive, rhetorical, an ideological messages", en C. McGarty y S.A. Haslam (eds.): *The message of Social Psychology*. Cambridge, MA: Blackwell.

Blanco Prieto, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC.

Bloom, S (1975). *Evaluación del aprendizaje.* Buenos Aires: Troquel.

Blum, M. y Naylor, J.C. (1968). *Psicología industrial. Sus fundamentos teóricos y sociales*. México: Trillas.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El Nuevo espíritu del capitalismo.* Madrid: Akal.

Borne, F. (1966). *Organization des entreprises*. Paris: Foucher.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas.* Buenos Aires: Gedisa.

Bowden, J. (1997). "Competency-Based Education - Neither a Panacea nor a Pariah". *Paper present to TEND97*, Abu Dhabi, April 6-8.

Bower, M. (1976). *La voluntad directiva.* Cerdanyola: Labor.

Boyatzis, R. (1982). *Competent manager: a model for effective performance.* New York: Wiley & Sons.

Braginsky, B.M., y Braginsky, D.D. (1974). *Mainstream psychology: a critique.* Oxford: Rinehart & Winston.

Bruner, J. (1976). *The process of education*. Cambridge: Harvard University.

Bruner, J. (1986). *Actual mind, possible worlds.* Cambridge: Harvard University Press.

Brunet, I. (2005). "Gestión por competencias", en VV.AA: *Competencias, igualdad de oportunidad y eficacia de la formación continua*. Fundación Tripartita, Madrid.

Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

Burawoy, M. (1979*). Manufacturing Consent*. Chicago: University of Chicago Press.

Burawoy, M. (1983). «Between the Labor Process and the State: Factory Regimes under Advanced Capitalism», *American Sociological Review*, 48: 587-605.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Campbell, J.P., McCloy, R.A., Oppler, S.H., & Sager, C.E. (1993). A theory of performance. In N. Schmitt & W.C. Borman (Eds.), *Personnel selection*. Jossey-Bass: San Francisco.

Canguilhem, G. (2000). "¿Qué es la psicología?"*. Revista Colombiana de Psicología*, 7, 7-14.

Carazo, J.A. (2006). "La evaluación del desempeño, piedra angular de la gestión de personas en el Museo Guggenheim Bilbao". *Capital Humano*, nº 205, 24-37.

Carreta, A. (1997). Aplicaciones en la planificación de recursos humanos. En M.M. Dalziel, J.C. Cubeiro y G. Fernández (comps.), *Las competencias, clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

Casey, M. (1995). *Work, self and society after industrialism*. London: Routledge.

Castells, M. (2001). *La sociedad Red. En La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol.1. Madrid: Alianza Editorial.

Cejas Martínez, M. (2002). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. Consultado el 22 de agosto de 2007 en la red de Internet: http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/brecha.pdf.

Chaumier, J. (1971). *Les tecniques documentaires,* Presses Universitaires de France: Paris.

Chiapello, E y Fairclough, N (2002). "Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism", *Discourse and Society,* 13 (2), 185-208.

Cicourel, A. (1974). *Sociología cognitiva*. Nueva York: Free Press.

Collins, R. (1976). *Conflict Sociology*. Nueva York: Academy Press.

Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.

Conein, B. y Jacopin E. (1994). "Action située et cognition, le savoir en place", *Sociologie du travail*, nº 4, pp.475-500.

Crespo, E. (1995). *Introducción a la Psicología Social*, Madrid: Universitas.

Crespo, E.; Revilla, J.C. y Serrano, A. (2005). «La psychologisation politique du travail». En A.Dorna (ed.) *Psychologie Politique*. Paris: L'Harmattan.

Curcio, R. (2005). *La empresa total: dispositivos totalizantes y recursos de supervivencia en las grandes empresas de distribución*. Madrid: Traficantes de sueños.

D'Iribarne, P. (1989). *La Logique de L'honneur*, Paris : Seuil.

Dahrendorf, R. (1965). *Sociología de la industria y de la empresa*, México: Ed. Uteha.

Dalziel, M.; Cubeiro, J.C. y Fernández, G. (1996). Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos, Bilbao: HayGroup.

Danaher, Geoff, Schirato, T. y Webb, J.(2000). *Understanding Foucault*, Londres: Sage.

Daniellou, F., Laville, A., y Teiger, C. (1983). "Fiction et realité du travail ouvrier" *Les cahiers français,* nº 209, 39-45.

De Ansorena, A. (1996). *Quince pasos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós.

De Goirgi, A. (2006). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud.* Madrid: Traficantes de sueños.

De Juanas, Á. & Fernández, Mª P. (2008). "Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES". *Cuadernos de trabajo social*, 1, 217-230.

Deertz, S. (1994). "The politics of the worlk place: Ideology, another unobtrusive controls". En: H. Simons & M. Billig (Eds.), After Postmodernism: Reconstructing ideology critique. Londres: Sage.

Demailly, L. (1987). "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignenats". *Sociologie du Travail*, nº 1, 59-69.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994). "Introduction: Entering the field of qualitative research" En: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* California: Sage Publications.

Descy, P. y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional*, Luxemburgo: CEDEFOP.

Dore, Ronald (1973). *British Factory, Japanese Factory: The Origins of National Diversity in Industrial Relations*. Berkeley: University of California Press.

Druker, P. (1954). *The practice of management.* Nueva York: Harper.

Du Gay P. (1996). *Consumption and identity at work*. London: Sage.

Dubar, C. (1996). "La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence". *Sociologie du Travail*, nº 2, 179-193.

Dubar, C. (2002). L*a crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

Dugué E. (1994). "La gestión des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté ». *Sociologie du Travail*, nº 3, 273-292.

Dunford, R. (1998) 'Lealtad, confianza y nuevo contrato laboral', en S.R. Clegg, E. Ibarra y L. Bueno (eds.). *Administración global. Tensiones entre universalismo teórico y realidades locales*, pp. 113-134. México: U. Autónoma de México.

Durand, J.P. (1990). "Analyse du travail et syndicalisme. En M. Dadoy (Ed.). *Les analyses du travail enjeux et forms.* Collection des études CEREQ.

Edwards, R. (1979). C*ontested terrain: the transformation of the workplace in the Twentieth Century.* Nueva York: Basic Books.

European Commission (1994). *White paper – European social policy: A way forward for the Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.

European Commission (2007). *European Employment Strategy.* Consultado el 7 de noviembre de 2007:

http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/flex_meaning_en.htm.

European Trade Union Confederation (ETUC) (2005). *What is the "European Social Model" or "Social Europe"?*, Consultado el 7 de Noviembre de 2007]), http://www.etuc.org/a/111.

Eymard-Duvernay F. y Marchar E. (1997). *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail,* Paris: Métailié.

Fernández López, J. (1996). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos.* Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Fernández Rodríguez, C.J. (2007). *Vigilar y organizar: Una introducción a los Critical Management Studies*. Madrid: Siglo XXI.

Fernández Villanueva, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI.* Madrid: Fundamentos.

Feutrie, M., y Verdier, E. (1993), "Entreprises et formations qualifiantes. Une construction inachevée", *Sociologie du Travail,* 4, pp.469-492.

Flanagan, J. C. (1954). "The critical incident technique". *Psychological Bulletin*, 51, 4, 327-359.

Fletcher, S. (1997). *Competence & Organizational Change,* London: Kogan Page.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*, Brighton: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, Michel (1982). "El sujeto y el poder". En Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.

Fournier, V. y Grey, C. (2000). “At the critical moment: conditions and prospects for Critical Management Studies”. *Human Relations,* nº 53, 7-32.

Friedmann, G. y Naville, P. (1963).*Tratado de Sociología del Trabajo*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Froissart, D. (1974). *La delegación en la dirección de la empresa.* Madrid: Index.

Frost, P. J., Moore, L. F., Louis, M. R., Lundberg, C. C. & Martin, J. (1985) *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage Publications.

Garay, A., Íñiquez, L., y Martínez L.Mª (2005). “La perspectiva discursiva en Psicología Social”. *Subjetividad y procesos cognitivos*, nº 7, p. 105-130.

García, J., Lago, J., Meseguer, P., y Riesco A. (2005). “Una introducción al trabajo como relación social”, En B. Lahire, P. Rolle, P. Saunier, M. Stroobants, M. Alaluf y M. Postone *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo.* Madrid: Traficantes de sueños.

Garfinkel, H. (1969). *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice-Hall.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local.* Barcelona: Paidós.

Gélinier, O. (1967). *El secreto de las estructuras competitivas.* Madrid: TEA Ediciones.

Gergen, K. (1991). *El yo saturado, los dilemas de la identidad en la vida contemporánea.* Nueva York: Basic books.

Gherardi, S. (1998). "Competence- the symbolic passe-partout to change- in a learning organization". *Scandinavian Journal of Management*. 14(4), 373-393.

Ghirardello, A (2005). "De l'evaluation des compétences à la discrimination: une analyse conventionnaliste des pratiques de recrutement". *Revue des Ressources Humaines*, nº 56, 36-48.

Ghiselli, E.E. (1973). "The validity of aptitude tests in personnel selection". *Personnel Psychology*, nº 26, 461-477.

Gilbert, G.N. y Mulkay, N. (1984). *Opening Pandora's Box: A sociologial Analysis of Sicentist's Discourse.*Cambridge: Cambridge University Press.

Goetschy, J (1999). «The European Employment Strategy: Genesis and

Development». *European Journal of Industrial Relations*, Vol. 5(2), 117-137.

Goffee, R. y Jones, G. (2001). *El carácter organizacional: cómo la cultura corporativa puede crear o destruir negocios*. Madrid: Granica.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour* New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1979). *Relaciones en públic*o. Madrid: Alianza.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*, Barcelona: Kairós.

Gonczi, A. (1997). "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en competencias: de lo atómico a lo holístico". En Cinterfor/OIT. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (pp. 161-169). Montevideo: Cinterfor. Consultado el 12 de Febrero de 2012, de http://www.oei.es/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf.

González, J. Y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europa, Bilbao: Universidad de Deusto.

Gordon, Colin (1991). "Governmental rationality: an introduction", en Graham Burchell, Colin Gordon y Peter Miller (eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, Hemel Hampstead: Harvester Wheatsheaf.

Gore, E. (1996). *La educación en la empresa*. Buenos Aires: Granica.

Grey, C. (2005). "Critical Management Studies: towards a more mature politics", Comunicación presentada en *Critical Management Studies Conference*, Cambridge University, del 4 al 6 de julio de 2005. Consultado el 10 de Septiembre de 2013 en http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/2005/proceedings/criticalpractices/Grey.pdf.

Guérin, F. (1988). "L'activité de travail", en J. Kergoatm J. Boutet, H. Jacot y D. Linhart (ed.) *Le monde du travail.* La Découverte.

Guiddens, A. (1991).*Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.* Barcelona: Península.

Handley,D (1996). "El desarrollo del sistema de calificación profesional nacional en el Reino Unido". En Argüelles A. (comp.) (1996). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Editorial Limusa.

Harackiewicz, J. M. (1989). "Performance evaluation and intrinsic motivation processes: The effects of achievement orientation and rewards". In D. M. Buss & N. Canto (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlag.

Hartle, J.F. (1997). “Gestión de la apreciación del desempeño”. En M.M. Dalziel, J.C. Cubeiro y G. Fernández (comps.), *Las competencias, clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

Hassard, J., y Parker, M. (eds.) (1993). *Postmodernism and organisations*. Londres: Sage.

Hijano del Río, M. (2009). “Una aproximación crítica al Espacio Europeo de Educación”. Cuestiones Pedagógicas, nº 19, 2008/2009, 41-53.

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. & Sanders, G. (1990) "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases", Administrative Science Quarterly, vol. 35, nº 2, 286-216.

Hooghiemstra, T (1997). “Gestión integrada de recursos humanos”. En M.M. Dalziel, J.C. Cubeiro y G. Fernández (comps.), *Las competencias, clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. *Pensamiento contemporáneo.* Barcelona: Paidós.

Horlick, A.S. (1975). *Country boys and merchant princes*. Cranbury, Nueva Jersey: Associated University Presses.

Huczynski, A. (1993). *Management Gurus.* London: Routledge

Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs,* London: Cassell.

Hyman, R. (1993). “Especialización flexible: ¿milagro o mito?” en R. Hyman y W. Streeck (eds.) *Nuevas Tecnologías y Relaciones Industriales.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Hyman, R., y Streeck, W. (1993). *Nuevas Tecnologías y Relaciones Industriales.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Ibañez, J. (1985). "Análisis sociológico de textos y discursos". *Revista Internacional de Sociología*, 43(1), 119-160.

Ibañez J. (1986) "Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas", en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social.* Madrid: Alianza Editorial.

Ibañez, T e Íñiguez, L. (1996). "Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada". En J.L. Álvaro, A. Garrido y J.R Torregrosa (Eds.), *Psicología Social Aplicada* Madrid: McGraw-Hill.

Ibarra Almada, A. (1996). "El sistema normalizado de competencia laboral". En Argüelles A. (comp.) *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México. Editorial Limusa.

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Madrid: Katz Editores.

INFOTEP (1999). *Manual De Procedimiento Metodológico Para El Desarrollo Y Normalización De Competencias Laborales*. Consultado el 22 de Agosto de 2005 en la red de Internet: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/id_nor/infot6/index.html

Íñiguez, L. (1997) "Discourses, structures and analysis: What practices? In which context?", en T.Ibáñez y L. Íñiguez (Eds.) *Critical social psychology*. London, Sage.

Iribarne, (d') A. (1992). *La competitivité. Dèfi social, enjeu éducatif.* Paris: Presses du CNRS.

Jaeger, A. (1987). “The transfer of organizational culture overseas: an approach to control in the multinational corporation”, *Journal of International Bussiness studies.* Nº 14 (2), 91-114.

Jepsen M., Serrano A. (2005) “The European Social Model: an exercise in deconstruction”, *Journal of European Social Policy,* 15(3), 221-245.

Jermier, J., Knights, D., y Nord, W., (Eds.) (1994). *Resistance and Power in Organizations*. Nueva York: Routledge.

Kanungo, R.N. y Misra, S. (1992). “Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills”. *Human Relations,* 45 (12), 1311-1332.

Karpin, D.S. (1995). *Enterprising Nation. Report of the Industry Task Force on Leadership and Management Skills*. Canberra: AGPS.

Keune, M. (2007). “Flexicurity, the new cure for Europe’s labour market problems?”. En Ch. Degryse y P. Pochet (eds.) *Social Development in the European Union.* Bruselas: ETUI-REHS.

Keune, M. y Jepsen, M. (2007). “Not balanced and hardly new: the European Commision’s quest for flexicurity” en Jørgensen, H. & Kongshøj Madsen, P. (eds.): *Flexicurity and Beyond*, Copenhagen: DJØF Publishing.

Klarsfeld, A. (1999). « La compétence: definitions et ancrages respectifs ». *Personnel*, nº 397. 8-11.

Kotha, S. (1995). "Mass Customization: Implementing the Emerging Paradigm for Competitive Advantage", *Strategic Management Journal*, vol. 16, 21-42.

Kotler, P. (1989). "From Mass Marketing to Mass Customization", *Planning Review*, vol. 17, 10-13.

Lawler, E. E. (1994). "From Job-Based to Competence-Based Organizations". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 15, nº 1: 3-15.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. ; Vincent, F. Y Barzucchetti, S (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Gestión 2000.

Le Goff, J.P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'ecole*. Paris: Le Découverte.

Lebouin-Gelabert, Ch.; Hoffman-Hervé, M. y Aubert, N. (1997). *Diriger et motiver*. París. Les Édition d'Organisation.

Leon García-Izquierdo, A.; García-Izquierdo, M. y Ramos-Villagarasa, P.J. (2007). "Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: aplicaciones para la selección de personal". *Anales de Psicología*, 23, 2, 231-239.

Leplat, J. (1991). « Compétence et ergonomie ». En R. Amalberti, M. Montmollin, J Theureau (Eds). *Modèles en analyse du travail*. Liège: Pierre Mardaga, 263-278.

Levy-Leboyer. C. (1997). *Gestión de las competencias.* Paris : Gestión 2000.

Lewandowsky, G. (1994). *Diccionario de lingüistica.* Madrid : Cátedra.

Lichtenberger Y. (1999). "Compétence, organisation du travail et confrotacion sociale", *Formation-Emploi,* 67, 93-106.

Lichtenberger, Y. (1998). Compétences professionnelles et dialogue social. *Actes des Journées internationales de la formation*. Paris: Ed. CNPF, T.9.

Lincoln, James R. y Kalleberg, Arne L. (1990). *Culture, Control and Commitment*, Cambridge: Cambridge University Press.

Livian, Y.F y Courpasson, D. (1991). « Le développement recent de la notion de "competence". Glissement sémantique ou idéologie? ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, Nº 1, 3-10.

Livian, Y.F. y Terrenoire J. (1995). « Modèle de la compétence et rapport salarial ». *Performances Humaines et Tecniques*. Nº 75-76, 13-17.

Lopez Noguero, F. (2002). "El análisis de contenido como método de investigación". *XXI, Revista de Educación*., nº 4, 167-179.

Lucas Marín, A. (1992). *Sociología de la empresa*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.

Mack, M. (1995). "L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur". *Revue française de gestion, nº 105, 43-48.*

Mansfield, B (1989). "Competence and standards". En Burke. J. (Ed.). *Competency based education and training*. Londres. The FalmerPress.

Marín Ibáñez, R. (1985): "Análisis de documentos", en Marín Ibáñez, R. Y Pérez Serrano, G.: *Pedagogía Social y Sociología de la educación*. Madrid: U.N.E.D.

Maroy, C. (1997). "Rapport à la norme et transformation des modes d'organisation de la production et du travail en entreprise", en J. De Munck y M. Verhoeken (eds.). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité?.* Bruxelles: De boeck.

Marshall, T.H. (1997). "Ciudadanía y clase social", *Revista Española de*

Investigaciones Sociológicas, nº 79, Julio-Septiembre, 297-344.

Maurer, T.J.; Raju, N.S. y Collins, W.C. (1998). "Peer and subordinate performance appraisal measurement equivalence". *Journal of Applied Psychology*, 83(5), 693-702.

Mayo, E. (1945). *Problemas sociales de una civilización industrial*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mcclelland, D. (1973). "Testing for competence rather that intelligence". American Psychologist, nº 28 (1), 13-20.

Merle, V. (1992). *De la gestión prévisionnelle des emplois à la gestión anticipée des compétences*. Paris: CEREQ.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo. Cinterfor/OIT.

Merton, R. y Kendall P. (1946) "The focused interview". *The American journal of Sociology.* Vol. 51. Nº 6, 541-557.

Ministros Europeos De Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. Consultado el 10 de Septiembre de 2007 en: http://www.mec.es/universidades/eees/files /Declaracion_Bolonia.pdf.

Mitrani, A., Dalziel, M., y Fitt, D. (1992). *Competency Based Human Resource Management*. Londres: Kogan Page.

Mohan, M. L. (1993) *Organizational communication and cultural vision. Approaches for analysis*. Albany: State University of New York Press.

Monclús, A. & Sabán, C. (2008). "La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento". *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183.

Montmollin, M. (1982). « L'analyse du travail, l'ergonomie, la "qualité du travail", les américains et nous ». *Le travail humain*, nº1, 119-124.

Morgan, G. (1997). *Images of organization,* London: Sage.

Munchisky, P. (2001). *Psicología aplicada al trabajo.* Madrid: Paraninfo.

Munne, F. (1991). "La intervención psicosocial en las organizaciones: mito y realidad". *Revista de Psicología Social Aplicada*, nº 1, 51-70.

Münsterberg, H. (1913). *Psychology and industrial Efficency.* Boston: Houghton Mifflin.

National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (1991). *Guide to National Vocational Qualifications*. London: National Council for Vocational Qualifications.

Naville, P. (1965). *Hacia el automatismo social.* México: Fondo de Cultura Económica.

Nonaka, I. (1994). "A dynamic theory of Organizational Knowledge Creation". *Organization Science*, vol.5, nº 1, 14-36.

Oiry E. y d'Iribarne A. (2001). "La notion de competence: continuities et changements par rapport à la notion de qualification ». *Sociologie du Travail*, 43, 1, 49-66.

Oiry, E. (2003). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité?*. Paris: L'Harmattan.

Olabarrieta, J.C. (1998). "¿Vino Viejo en Nuevo envase?" *Training & Development Digest.* 10, 92-95.

Parker, I. (1992) *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.

Parker, I. (1994). "Discourse and power". En: J. Shotter & K. Gergen (Eds.), *Texts of Identity*. Londres: Sage.

Parker, I. (1996). "Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana", en A. Gordo, y J.L. Linaza (eds.): *Psicología, discursos y poder*. Madrid: Visor.

Parker, M. (2002). *Against management. Organization in the Age of Managerialism*. Cambridge: Polity.

Parlier, M. (1994). « La compétence au service d'objectifs de gestión ». En F. Minet, M. Parlier y S. Witte (Eds). *La compétence, mythe, construction ou realité?* Paris: L'Harmattan: 91-108.

Pavié, A. (2011). "Formación docente: hacia una definición de la noción de competencia profesional docente". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80. Consultado el 12 de Febrero de 2012, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf

Peiró J.M. (1996). "Psicología Social de las Organizaciones" en Álvaro, J.L., Garrido A. y Torregrosa J.R. (coords.), *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.

Penn, R. (1982). "Skilled manual workers in the labour process". En S. Wood (ed.), *The degradation of work?.* Londres:Heinemann.

Penrose, E.T. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford: Oxford University Press.

Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias.* Editorial Ramón Areces, Madrid.

Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias.* Madrid: Editorial Ramón Areces.

Pereda, S., Berrocal F. y Alonso M.A. (2008). *Psicología del Trabajo*. Madrid: Síntesis.

Pérez. J.L (1999). *Políticas orientadas a la dirección de personas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Perroux F. (1970). *Perroux interroga a Marcuse.*Barcelona: Nova Terra

Perrow, C. (1986). *Complex organizations: A critical essay*. Nueva York: RandomHouse.

Pfeffer, J. (1982). *Organizaciones y teoría de las organizaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pfeffer, J. y Salancik G.R. (1978). *The external Control of organizations,* New York: Harper and Row.

Pine, B. J., Victor, B., y Boynton, A. C. (1993). "Making Mass Customization Work", *Harvard Business Review,* vol. 71, 108-119.

Piore, M. J., y Sabel, C. F. (1990). *La Segunda Ruptura Industrial.* Madrid: Alianza

Porter, L.W., Lawler, E.E. y Hackman J.R. (1975). *Behaviour in Organizations*. New York: McGraw-Hill.

Prahalad, C.K., y Hamel, G. (1990) "The Core Competence of the Corporation", *Harvard Business Review* 68, 79-91.

Prieto Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial ESIC.

Prieto, J.M (1996). "Introducción", en Levy-Leboyer*: Gestión por competencias*. París. Gestión 2000.

Pulido Martínez, H.C. (2004). "En busca de una psicología crítica en los ámbitos laborales" *Universitas Psychologica*, vol.3, nº2, 213-222.

Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P. yMcGrath, M.R. (1990). *Becoming a master manager.* New York: Wiley & Sons.

Ramsay, H., Pollert, A., Rainbird, H. (1992). "Une decennie en transformation? Flexibilité du marché du travail et organization du travail au Royaume-Uni ". *Nouvelles orientations dans l'organisation du travail. La dynamique des relations professionnelles,* OCDE, Paris, p. 181-212.

Reichers, A.E. y Schneider, B. (1990). « Climate and culture : an evolution of constructs ». En B. Schneider (ed.), *Organizatinal Climate and culture.* San Francisco : Jossey-Bass.

Revilla J.C. (1996). *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos: estudio sobre jóvenes.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Revilla J.C. y Tovar F.J. (2011). "El control organizacional en el siglo XXI: en busca del trabajador autodisciplinado". *REIS,* 135, 47-68.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II,* París: Essais.

Rodriguez, A. (coord.) (1998). *Introducción a la Psicología del trabajo y las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez, S., Prades A. y Basart, A. (2007). "Accions per facilitar la inserció laboral". En Serra Ramoneda, A. (ed.), *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Roe, R., Coelsier, P., Levy-Leboyer, C., Peiró, J.M. y Wilpert, B. (1994). "The teaching of work and organizacional psychology in Europe: Towards the development of a reference model". *European Work and Organizational Psychologist*, 4, 335-365.

Rousseau, D.M. (1988). "The construction of climate in organizational research". En C. Cooper e I. Robertson (Eds.).*International review of industrial and organizational psychology (volume 3).* New York: Wiley.

Ruiz Ruiz, J. (2009) "Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas", *Forum: Qualitative social research*. Vol. 10, nº 2, Art. 26. Consultado el 7 de Agosto de 2013 en http://www.qualitative-research.net

Saavedra, J.J. (2009). "Descubriendo el lado oscuro de la gestión: los Critical Management Studies o una nueva forma de abordar los fenómenos organizacionales". En *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada, rev.fac.cienc.econ,* vol. XVII (2), 45-60.

Sacristán, M. (1985). *Intervenciones políticas*. *Panfletos y materiales III*. Barcelona: Icaria.

Sagi-Vela Grande L. (2004). *La gestión por competencias: el reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. ESIC Editorial, Madrid.

Saluja, S (1996). "La capacitación basada en competencias en el Reino Unido". En Argüelles A. (comp.) *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México. Editorial Limusa.

Santos, Javier (2001). "El desarrollo de un modelo de Gestión por Competencias basado en Directorios Sectoriales". *Boletín de Estudios Económicos*. Vol.56, nº 174. 537-574.

Schoenberger, E. (1997). *The cultural crisis of the firm*. Londres: Blackwell.

Schwandt, T.A. (1994). “Constructivist, interpretivist approaches to human unquiry” en N.K. Denzin y Y. Lincoln: *Handbook of Qualitative Research*, California: Sage.

Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.

Scouarnec A. (2000). *Gestion par les compétences et effets sociaux: une analyse para la perception des salariés*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, IAE de Caen.

Selznick, Philip (1957). *Leadership in Administration: a Sociological Interpretation*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter.* Barcelona: Anagrama.

Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo.* Barcelona : Anagrama.

Serrano A. (2000). « The concept of employability: a critical assessment of the fight against youth unemployment ». *European Trade Union Year Book.* Brussels: ETUI.

Serrano A. y Crespo E., (2002). « El discurso de la Unión Europea sobre la sociedad del conocimiento », *REIS,* 97, 189-211.

Serrano, A. (2009). “Regulación supranacional y despolitización del trabajo: el caso del paradigma de la activación" en E. Crespo, C. Prieto y A. Serrano (coords.) *Trabajo, subjetividad y ciudadanía: paradojas del empleo en una sociedad en mutación.* Madrid: Editorial Complutense.

Servais O. (1989). « Les enjeux de l’individualisation des salaires. *Revue Française de gestion,* nº 73, 5-14.

Sevilla, C., (2008). Tesis sobre la Universidad y el movimiento estudiantil. Consultado el 7 de Julio de 2013 en la red de internet:

http://laliteraturadelpobre.wordpress.com/2008/01/25/tesis-sobre-la-universidad-y-el-movimiento-estudiantil-carlos-sevilla-arroyo/

Sevilla, C., Urbán, M. y Carreras J, (2005). Surfeando con Sísifo: movimiento estudiantil contra esta convergencia europea en educación superior. Consultado el 8 de Septiembre de 2011 en la red de Internet: http://www.stes.es/comunicacion/clarion/clarion13/EC13_323334.pdf

Sewell, G. (1998). «The Discipline of Teams: The Control of Team-based Industrial Work Through Electronic and Peer Surveillance», Administrative Science Quarterly, 43, 2, 397-428.

Sewell, G. (1999). "How The Giraffe Got Its Neck: An Organizational Just So' Story Or Continuous Improvement And The Limits To Managerial Ortodoxy". En Stewart R. Glegg, Eduardo Ibarra-Colado y Luis Bueno (eds.) Global Management. Universal Theories and local realities. Londres: Sage.

Shein, E. H. (2000). "Sense and nonsense about culture and climate". En N.M. Ashkanasy, C.P. M. Wilderon y M.F. Peterson (eds.), Handbook of Organizational Culture and Climate. Nueva York: State University of New York Press.

Spencer, L. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.

Spencer, L., McClelland, D.C., y Spencer, S.M. (1994). *Competency assessment methods. History and state of the art*. Boston: Hay-McBer Research Press.

Stewart, J. y Hamlin, B. (1992). Competence-based qualifications: The case against change. *Journal of European Industrial Training*, 16(7), 21-33.

Stroobants, M. (1993). Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes. Bruxelles: Université de Bruxelles.

Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. En F. Ropé y L. Tanguy *Savoirs et competences*. Paris : L'Harmattan.

Stroobants, M. (2005). "La mutación al servicio del sistema productivo". En B. Lahire, P. Rolle, P. Saunier, M. Stroobants, M. Alaluf y M. Postone *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo.* Madrid: Traficantes de sueños.

Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations.* Chicago: University of Chicago Press.

Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación,* 37(2), 1-15.

Terssac, G. De. (1995). *La autonomía en el trabajo,* Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Thévenet, M. (1993). *La culture d'entreprise.* Paris: PUF.

Thurow, L. (1997). *Les fractures du capitalisme.* París: Village Mondial.

Thurstone, L.L (1939). *Manual of Instructions for the Primary Mental Abilities Tests*. Washington, D.C: ACE.

Tovar, F.J., y Revilla, J.C. (2012). "La institucionalización de la individualización: el concepto de flexiguridad". *Cuaderno de Relaciones Laborales,* vol. 30, (1), 235-258.

Trice H.M., y Beyer, J.M. (1993). *The cultures of work organizations.* New Jersey: Prentice Hall.

Tuxworth, E. (1989). "Competence Based Education and Training: Background and Origins". En Burke. J. (Ed.). *Competency based education and training*. Londres: The Falmer Press.

Tziner, A. y Murphy, K. R. (1999). "Additional evidence of actitudinal influences inperformance appraisal". *Journal of Bussiness and Psychology*, 13. 407-419.

Ulrich, D; Brockbank, W; Yeung, A. y Lake D. (1995). "Human resource competences: an empirical assessment". *Human Resource Management,* 34, 4, 473-495.

Urraco, M. (2007). La metodología cualitativa para la investigación en Ciencias Sociales. Una aproximación "mediográfica". *Intersticios*. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 1, 99-126.

Urteaga, E. (2009). "La política de inserción por la economía de Francia". *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 195-216.

Vallas, S.P. (1999). "Rethinking post-fordism: the meaning of workplace flexibility". *Sociologial Theory* 17, nº1, pp. 68-101.

Vallas, S.P. y Beck, J. (1996). "The transformation of work revisited: the limits of flexibility in american manufacturing", *Social Problems*, 43, nº 3, 501-522.

Valles, M.S (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Madrid: Síntesis.

Vandenbossche, T. & Buyens, D. (2000). "Competency Management- A qualitative study in 13 Belgian Companies" en M. Vartiainen, F. Avallon y N. Anderson (Eds.). *Innovative theories, tools, and practices in work and organizational psychology*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Vargas Zúñiga, F. (2004). *La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. Desarrollo reciente. Algunas experiencias*. Consultado el 22 de Agosto de 2005 en la Red de Internet: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/ii/index.htm

Veltz, P. y Zarifian, P. (1994). "De la productivité des ressources á la productivité par l'organisation ». *Revue française de gestion*, nº 97, 59-66.

Vielle, P. y Walthery, P. (2003). *Flexibility and social protection*. Dublín: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Vigotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.

Vossio Brígido, R (2002). "Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas". *Boletín Cinterfor*, nº 152: 51-73. Montevideo.

Wauquier, V. (2003). "Construction juridique et objectivation de la competénce". En A. Dupray, C. Guitton y S. Monchatre (dir.) *Réfléchir la compétence*. Toulouse: Octares.

Weber, M. (1998). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Madrid : Itsmo.

Wetherell, M. y Potter J. (1996). « El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos », en A. Gordo y J.L. Linaza (eds.) *Psicologías, discuros y poder*. Madrid : Visor.

White, J. (1978). *The limits of militancy: The Lancashire textile workers, 1910-1914*. London: Westport.

Willmott, H. (1993). "Strength is Ignorance, Slavery is freedom: Managing Culture in Modern Organization". *Journal of Management Studies*. Nº 30, 515-552.

Wilthagen, T. (1998). «Flexicurity: A new paradigm for Labour Market Policy Reform? », Berlin: WZB Discussion Paper FS I, 184-242.

Wilthagen, T. y Tros, F (2004). «The concept of "flexicurity": A new approach to regulating employment and labour market», *TRANSFER*, nº 10 (2), 166-186.

Wolf, A. (1994). La mesure des "competences": l'experience du Royaume-Uni. *Formation Professionnelle – RevueEuropéene*, nº 1, 31-38.

Wood, R. y Payne, T. (1998). *Competency based recruitment and selection. A practical guide*. Chichester: Wiley & Sons.

Woodruffe, C (1992) "What is meant by a competency?". En R. Boam and P. Sparrow (eds), *Designing and Achieving Competency*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Zangaro, M. (2010). "Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno". *Trabajo y Sociedad. (Núcleo básico de Revistas Científicas Argentinas del CONICET)* nº 16, vol. XV,163-177.

Zarco Martín, V., Rodríguez Fernández, A. y Martín Quirós Mª A. (2004). "Introducción a la Psicología de las Organizaciones" en Rodriguez

Fernández, A. (coord.) *Psicología de las Organizaciones*. Barcelona: Editorial UOC.

Zarifian, P. (1993). *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européene? L''emergence de la firme cooperatrice*, Paris: L'Harmattan.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Ed. Liaisons social.

Anexos

GUIONES ENTREVISTAS ABIERTAS

GUIÓN DE ENTREVISTA PERSONAL A RESPONSABLES, DIRECTIVOS Y CUADROS MEDIOS.

Presentación:

En el departamento de Psicología Social de la UCM estamos realizando una investigación sobre el trabajo, sobre cómo y de qué manera los trabajadores realizan las tareas dentro de la organización y qué necesitan para llevarlas a cabo.

Lo que pretendemos es recoger opiniones diversas a empleados de diferentes empresas sobre su forma de realizar las tareas en su día a día.

La entrevista se graba con el fin de poder analizar mejor los datos.

Por último, indicarle que la información que nos ofrezca tiene exclusivamente fines académicos, con lo que el anonimato está garantizado.

¿Cómo surge el proceso de implantación de la Gestión por Competencias? Historia del proceso hasta hoy.

¿De quién surge la idea? Surge en el seno de la empresa, se propone desde una tercera empresa

¿Qué se pretendía conseguir?

¿Qué significa que una empresa esté gestionada a través de competencias?, desde el punto de vista empresarial ¿Qué ventajas o inconvenientes tiene con respecto a otros modos de gestionar una empresa? ¿qué beneficios y de qué tipo aporta a la empresa?

¿Cómo influye la gestión por competencias en el trabajador? (tarea, remuneración, ascenso…)

¿Qué diferencia encuentra, si es que la hay, entre la noción de competencia y el de cualificación? En caso de existir ¿Cuál sería su principal aportación?

En el caso concreto de su empresa, y grosso modo, ¿Cuáles fueron las principales competencias que se detectaron o se pedían al trabajador?

GUIÓN ENTREVISTAS PERSONALES A EMPLEADOS

Presentación:

En el departamento de Psicología Social de la UCM estamos realizando una investigación sobre el trabajo, sobre cómo y de qué manera los trabajadores realizan las tareas dentro de la organización y qué necesitan para llevarlas a cabo.

Lo que pretendemos es recoger opiniones diversas a empleados de diferentes empresas sobre su forma de realizar las tareas en su día a día.

La entrevista se graba con el fin de poder analizar mejor los datos, todas las respuestas son confidenciales, indicarle que la información que nos ofrezca tiene exclusivamente fines académicos, por lo cual su anonimato está garantizado.

En torno a su trabajo:

Pregunta inicial/lanzadera: ¿Cuál es tu tarea concreta dentro de la empresa?

¿qué requisitos se te pidieron para poder acceder a este trabajo?

En el día a día, ¿hasta qué punto necesitas poner en práctica más habilidades de las que se te pidieron? En caso afirmativo ¿cuáles?

En torno a la gestión que realiza la empresa:

¿Sabes qué implica que la empresa esté gestionada por competencias?

¿qué diferencias aprecia entre trabajar por competencias o trabajar sin competencias?

¿Qué es lo que consideras más positivo de la gestión por competencias? ¿Y lo más negativo?

¿Hasta qué punto conoces los pasos que debes realizar para ascender en la empresa?¿qué se necesita? ¿Te proporciona la empresa los medios para ello?

A nivel personal, ¿se te piden cosas diferentes desde que trabajas por competencias?

¿Hasta qué punto te ves diferente como trabajador desde que trabajas por competencias?

¿Hasta qué punto consideras necesario implicarse personalmente en el trabajo? ¿por qué?

¿Hasta qué punto la gestión por competencias te ha ayudado a ser un trabajador más competente?

Puntos a tocar: remuneración, selección…

PROYECTO ENVIADO A EMPRESAS

La Gestión por Competencias en empresas españolas. Una perspectiva psicosociológica

Departamento de Psicología Social (UCM)

Investigador: Francisco José Tovar Martínez

Correo electrónico: fjtovar@cps.ucm.es

ANTECEDENTES

El presente estudio está inmerso dentro de una línea de investigación sobre psicosociología del trabajo y las organizaciones que se está llevando a cabo en el departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. El equipo de investigación está compuesto por el catedrático en Psicología Social Eduardo Crespo, los profesores Amparo Serrano, Juan Carlos Revilla y el investigador Francisco José Tovar Martínez, quienes, a su vez, forman parte de diversos grupos de investigación interdisciplinares nacionales e internacionales con la temática del trabajo como telón de fondo. Dicha línea viene recibiendo el apoyo institucional y económico de la Universidad Complutense de Madrid, a través de la financiación del grupo de investigación EGECO, del Ministerio de Ciencia y Tecnología a través de su inclusión en diferentes proyectos de I+d+i[21] y de la Unión Europea.[22]

[21] Dos son, en concreto, los proyectos en los que se enmarcan la presente investigación:

- ***Discursos sobre el trabajo y nuevas demandas morales en la emergente sociedad del conocimiento.*** **Dirigido por el catedrático de Psicología Social Eduardo Crespo Suárez. (Ministerio de Educación y Ciencia. Plan I + D + I (2004-2007)).**

- ***Evaluación cualitativa de las políticas de activación. D*****irigido por la Profesora Amparo Serrano Pascual. (Ministerio de Educación y Ciencia. Plan I + D + I (2004-2007)).**

[22] La Unión Europea a través del 7º Programa Marco financia el proyecto "Space, Place and the Historical and contemporary articulations of regional, national and European identities through work and community in areas undergoing economic REstructuring and regeneration" (SPHERE) en el que participan seis países de la Unión: España, Francia, Inglaterra, Alemania, Polonia y Turquía. El profesor Juan Carlos Revilla es el director del equipo español.

La piedra angular sobre la que venimos trabajando desde finales de los noventa hasta la actualidad es el trabajador. El trabajador en todas sus dimensiones, por un lado como pieza clave del engranaje industrial y, por el otro, como actor que participa y produce cambios en la sociedad. En esta línea, la investigación que se presenta pretende reflexionar sobre cómo la gestión por competencias ha transformado las experiencias subjetivas del trabajo y cómo es interpretada por los individuos.

En el año 2009 se espera poder presentar la investigación de tal forma que complemente y profundice el trabajo que se viene realizando en el equipo de investigación en el campo de la psicosociología del Trabajo y las Organizaciones. En ese sentido, dicha investigación sería un eslabón más a añadir a la trayectoria del equipo.

Del mismo modo, la publicación será remitida al Ministerio de Ciencia y Tecnología, institución que financia los proyectos en los que se enmarca la presente investigación. A su vez, las empresas colaboradoras recibirán una copia de las conclusiones de la presente investigación como mínima forma de agradecimiento por su ayuda prestada.

INTRODUCCIÓN

Según se ha ido configurando la nueva economía a lo largo de las últimas décadas las organizaciones empresariales han ido buscando la adaptación y respuesta frente a los cambios y transformaciones que de ella se derivan. Esta nueva economía se caracteriza por la innovación tecnológica, la competitividad creciente y la globalización de todas las esferas (Castells, 2001). Dicha situación ha traído consigo la reflexión de

economistas y académicos centrados en el estudio de las organizaciones para encontrar herramientas de las que valerse en el nuevo panorama.

En ese contexto reaparece el concepto de competencias a escala global. Si bien es cierto que décadas antes, en los años sesenta, había surgido en el ámbito de la educación en Estados Unidos (Burke, 1989), el término permanecería "incubando" hasta la década de los setenta, cuando McClelland lo relanzó a partir de un artículo titulado " Testing for competence rather than intelligence" en el que venía a constatar que la manera más óptima de saber si un individuo encajaba con determinado puesto de trabajo era a través de la práctica, es decir, a través de la realización de las tareas que se suponían a dicho puesto (McClelland, 1973). Esta afirmación no se puede desvincular del contexto de cambio que se estaba produciendo hacia esa nueva economía anteriormente comentada. Así, la disciplina de la psicología social, y en concreto sus líneas del trabajo y las organizaciones, tomarían como referente el enfoque de McClelland para desarrollar la abundante literatura que se encuentra sobre las competencias desde dicha perspectiva (Levy-Leboyer, 1997; Pereda y Berrocal, 1999; Boyatzis, 1982).

Por ello, uno de los objetivos de este trabajo es revisar las distintas definiciones que se han hecho acerca del término de competencia, su evolución hasta la fecha y la exposición de sus aplicaciones en los diferentes ámbitos en los que se usa. En este último aspecto, el aumento de la centralidad en la aplicación del concepto de competencia en el mundo empresarial será el principal foco de interés de este informe.
En España, el enfoque de las competencias de Pereda y Berrocal (1999) es uno de los más extendidos en la comunidad científica. Los autores,

basándose en la teoría del iceberg de Boyatzis, hablan de que existen una serie de elementos no visibles como las aptitudes, las habilidades, los rasgos personales, los valores y los motivos, que influyen en los comportamientos observables del individuo en su lugar de trabajo, dichos comportamientos serían las competencias, las cuales las definen como: *conjunto de comportamientos observables que están relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta*. Una competencia estaría compuesta por cinco saberes que actúan conjuntamente, dependen unos de otros y producen interacciones desconocidas. Dichos saberes son:

Saber: Son los conocimientos que posee la persona y que le posibilitarán llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia.

Saber hacer: La capacidad que tiene esa persona de aplicar aquellos conocimientos para solucionar los problemas que surjan en su trabajo.

Saber estar: La realización de esos comportamientos en función de las normas y reglas de la organización a la que se pertenece, en otras palabras: actitudes e intereses.

Querer hacer: "*Querer llevar a cabo los comportamientos que componen la competencia"*. Este punto hace referencia a los aspectos motivacionales de la persona.

Poder hacer: Referente a la organización a la que pertenece el individuo; serían las características de la organización que permiten que la persona disponga de los medios y recursos pertinentes para realizar su competencia.

La principal diferencia del enfoque de competencias con respecto a enfoques anteriores es la centralidad del individuo. En el enfoque de cualificación existían una serie de tareas asignadas que los individuos

debían de llevar a cabo. Con la gestión por competencias se pretende encajar el puesto con el perfil del trabajador de tal forma que realice sus tareas de forma excelente o con un alto desempeño.

Numerosos artículos de corte empresarial señalan las ventajas que supone el implantar una gestión por competencias en las organizaciones. Entre las principales ventajas estarían el aspecto integrador de la gestión, uso de un lenguaje común, la facilitación para comparar perfiles, la focalización de los esfuerzos hacia los resultados y la predicción del comportamiento futuro. Las pretensiones de esta investigación es intentar profundizar en mayor medida en esa implantación, acercando el punto de vista de la empresa con el de los trabajadores que, en última instancia, son los que aplican en su día a día dicha gestión.

Consideramos que un acercamiento al discurso del trabajador con respecto al discurso de la empresa en cuanto a la gestión por competencias se refiere puede ayudar a superar y/o limar sus debilidades y fomentar las potencialidades que a nivel teórico se presuponen a una gestión de este tipo. Algunos autores constatan diferentes dificultades u obstáculos que las empresas señalan cuando se implanta una gestión por competencias, a saber: la dificultad de definir conceptualmente a la competencia, el esfuerzo en comunicación que implica (implantar la gestión por competencias conlleva a un 80% de trabajo de comunicación y a uno 20% de trabajo de escritorio), la dificultad de medir competencias donde interviene la inteligencia o la sensibilidad, entre otras características personales (Vandenbossche y Buyens, 2000). Que duda cabe que un acercamiento a dichos problemas desde la lente del trabajador puede conducir a la raíz de los mismos y

aportar claridad a elementos que en la *vida cotidiana* de la empresa se presentan como obstáculos.

APUNTES METODOLÓGICOS

El proyecto de investigación pretende analizar de forma cualitativa a varias empresas españolas que tenga integrada la gestión por competencias. Si bien resulta complicado encontrar una gestión integral, el punto de partida será aquellas empresas en las que sus trabajadores apliquen y/o sean evaluados por competencias. Se quiere reflejar la realidad tanto de la empresa como del trabajador de lo que supone la aplicación de una gestión que, a priori, debe mejorar la eficacia.

El trabajo de campo que se pretende llevar a cabo en las empresas seleccionadas consta de dos partes: una primera de **recopilación de información concerniente a la implantación y puesta en práctica de la gestión por competencias** (artículos publicados en revistas, documentos internos no confidenciales, entrevistas con encargados de formación y/o recursos humanos, etc.). Y una segunda parte de **entrevistas en profundidad con empleados/colaboradores**.
Cumpliendo con los códigos deontológicos que se suponen a una investigación sociológica, la confidencialidad tanto de las empresas como de las personas consultadas está garantizada.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA (directivo)

Entrevista en profundidad a Iván (39), Director de Recursos Humanos empresa automovilística.

(INTRODUCCIÓN)

Investigador: Para comenzar me gustaría que me contaras cómo está implantada y qué significa la gestión por competencias en XXXX España.

Iván: Como te iba diciendo, a nivel global, en el grupo hay una gestión por competencias. Se han definido familias de competencia, cada familia de competencias tiene lo que se llama un piloto de competencia que es un alto directivo del grupo, que es reconocido en ese oficio, vamos a decir o en esa familia de competencias. Por ejemplo, si hablamos de la familia recursos humanos, pues el piloto de competencias será el responsable, el director de recursos humanos del grupo que se entiende que es el que puede tener la mejor visión de lo que se va a necesitar en el futuro de competencias. Si vamos más concretamente a un oficio de operario de, por ejemplo, de mecanizado, pues entonces ahí puede ser un director de una fábrica o alguien de ese nivel que también va a tener una visión de las evoluciones que puede haber. Ese piloto de competencia se apoya vamos a decir en un experto técnico que va a ir indagando más en todo el grupo, las diferentas que puedan encontrar, las necesidades que se puedan recoger y de un experto de recursos humanos que le va a ayudar más en la metodología y en detectar las competencias críticas que son las que realmente marcan la diferencia. Entonces eso es un poco el sistema, tengo una presentación sobre eso, a ver si la encuentro y te la enseño directamente. (busca la presentación en su ordenador).

Esta presentación tiene unos años porque habla de competencias 2010, hoy ya no hablamos de competencias 2010, hablamos de competencias XXXX, porque el horizonte 2010 está muy cercano y esto cuando se hizo pues era horizonte 10 años, qué competencias se van a necesitar de aquí a 10 años. Entonces el objetivo era asegurar las competencias anticipándolas porque la competencia es una ventaja competitiva y sobre todo había que vigilar donde nos iban a faltar algunas competencias porque también hay momentos de salida de gente que cuando miras las pirámides de edad e la empresa, pues te das cuenta que hay…pueden ser de varias formas pero puedes tener algunos sectores y me voy pensando más en una ingeniería donde a lo mejor, de repente, se van a ir muchos de golpe y puedes ir perdiendo ahí competencias, conocimientos, formas de trabajar, entre otras cosas, competencia. Entonces el método general y ese sigue siendo válido, hay que cambiar, a lo mejor, a fecha de 2010 y pensar en una anticipación a cinco o diez años, es intentar visualizar cómo será el contexto en el futuro, o sea, de qué hablamos, donde vamos, qué va a pasar. Cómo va a estar el entorno industrial, de la ingeniería, de confección, innovación, económico, etc. El caso de XXXX, qué tipo de coches se van a usar, qué tecnologías se van a usar, más o menos eso. Eso inspirándose en los objetivos que se marca la empresa y viendo un poco pues qué panorama, qué pirámides de edad y cómo estará el panorama de efectivos para esos años. Eso permite determinar una cibles de competencias existente o a crear, tanto en calidad y en cantidad. Cuando hablamos de cibles de competencia es un objetivo pero digamos que ve más allá que el objetivo, es una palabra, en XXXX forma parte de nuestro idioma ya. Tiene varias aceptaciones, lo usamos ahora desde hace unos años en las evaluaciones porque nos marcamos, cuando nos marcamos objetivos, marcamos objetivos y una cible. El objetivo es el compromiso y la cible es un poquito más allá del compromiso. O sea es una forma de decir, bueno lo mínimo mínimo es el objetivo, eso no puede fallar, y lo ideal es alcanzar la cibles. La primera aceptación que tiene es un poco el ideal de competencias. Entonces eso te permite definir qué competencias se van a necesitar cuales son las que existen, cuales son las que hay que crear y cuantas, estamos hablando de una persona, de mil personas…Ese es el objetivo que hay en ese aspecto, pero también hay que trabajar el actual, en el actual es ver “oye, ¿qué

tenemos?", "¿qué recursos tenemos?" "cómo están otras empresas similares", "donde hemos fracasado, donde hemos tenido éxito" a nivel de gestión de estas competencias para hacer una foto de qué tenemos ahora. Porque esto también puede detectar cosas, podemos detectar ya algún déficit comparándonos con otras empresas del sector. Podemos detectar que en algunas estamos mal, que en otras estamos muy bien. En otras tenemos las competencias pero que estamos viendo que la mayoría de los constructores no las usan tampoco, se están deshaciendo de ellas o las están externalizando. Entonces, esto es el trabajo que se hace a nivel piloto de competencia, lo que hacen es ver la diferencia. Yo voy a necesitar de aquí a 5 años este tipo de competencia, y las voy a necesitar pues en esto, sería un ideal de tener tantas personas en esta zona. No están hablando tanto de decir "2 personas en el servicio X del centro", no, más bien "hombre en la parte de ingeniería tantas, en la parte de fabricación tantas…" más o menos. Y a lo mejor de forma geográfica, "y a lo mejor necesitamos más en la placa Este esto y en la placa Oeste esto".

¿Qué tenemos y qué diferencia hay? Y a partir de una vez que has visto la diferencia es cuando puedes establecer un plan de desarrollo. El plan de desarrollo de competencias no es sólo formación, porque la gestión por competencias no es sólo formación, que siempre nos paramos muchas veces y decimos desarrollo de competencias igual a formación, no. Formación puede ser lo primero que se hace, pues tengo la gente, voy a formarla para que vaya cambiando, yo que sé: coger ingenieros mecánicos e ir formándoles para que vayan adquiriendo las competencias para el día de mañana tener coches eléctricos, estamos reconvirtiendo eso. Puede ser eso, es un ejemplo, pero también podemos ir directamente a reclutar: mira no me voy a complicar la vida, es una tecnología nueva, formar no tengo gente, me tengo que mantener a este aspecto porque les voy a tener que utilizar todavía durante 10 años o 20 años y necesito ya coger estas competencias y no tengo gente formada, lo voy a buscar fuera directamente, lo recluto, o en vez de reclutarlo lo que hago es subcontratarlo, digo, no lo quiero tener como una parte dentro de la plantilla fija, quiero que sea una variable de ajuste y lo voy a subcontratar, prefiero, me sale más barato porque puede que en un momento tenga muchas necesidades pero dentro de diez años me vaya a bajar (incomprensible), las necesidades cuantitativas de estas

competencias, puede ser una subcontratación, es mas raro eh?, si es una competencia vamos a decir corazón de metier, core bussiness, no se suele subcontratar, es mejor tenerlo en interno. Entonces es usar la tercera pata que ves ahí, la movilidad, pues a lo mejor lo que yo tengo es gente sobrante, entre comillas, en otras competencias, en otra función y la puedo reconvertir, y eso si que les puede ir formando. Y otra solución es cambiar la organización de trabajo, hay momentos que puedes pensar que necesitas competencias en un aspecto y lo que haces es reorganizar tu forma de trabajar y tus servicios, tu organización, tu jerarquía…y eso te permite pues poder responder a esa necesidad, ¿vale?, pero eso es más raro. Principal generalmente es o un reclutamiento subcontratación o una formación de la gente existente o movilidad. Y claro eso te permite siempre hacer un PDFA, tu has hecho un plan de desarrollo, ves cómo está, ves las evoluciones que propones y a partir de ahí pues tiene que hacer un bucle, tiene que ver si esto está actuando, si (incomprensible), no lo puedes dejar ahí, tienes que, no voy a decir cada año, pero cada X años volver a ver, un poco, una foto de la actual para ver cómo evoluciona.

Entonces qué actores, es o que yo te decía, hay un piloto de competencias que es un alto directivo, un RH que va a estar más para asegurar la parte metodología, qué es competencia, definir realmente, poder abrir la red a recursos humanos, si hablo de formación pues tener acceso a los responsables de formación, los que conciben la formación. La consecuencia de esto es que las formaciones que se conciben se conciben con un acuerdo del piloto de competencia, es decir, yo no voy a concebir ninguna formación en el grupo si no tiene el aval del piloto de competencias porque él dice si esto nos va a ayudar a mejorar en esas competencias críticas que vamos a necesitar, si no lo valida él, normalmente no puedo construir esa formación. Y el consejero metier, pues va a ser alguien, el metier es el oficio, es otra palabra francesa…que es va a estar pegado al terreno, va a ayudar al piloto de competencias que es un directivo y que tiene muchas cosas que ver y que a lo mejor no puede llegar a fondo en ciertos aspectos y que le va a permitir animar pues algunos foros, porque esto tiene que basarse en una animación donde puede, puede ir viendo todo lo que tiene el grupo, ¿vale?. Entonces esto estoy hablando ya…en la actualidad, ya no es tanto

actualidad porque esta presentación (hace referencia a la presentación en Power Point que está explicando) tendrá tres años, digamos que bueno, esto de grupo tiene su animación, es decir, hay una persona a nivel grupo que se encarga de animar todos los pilotos de competencias, que una vez al año hay una convección con los pilotos de competencias para ver el avance, y los sigue directamente el presidente director general del grupo, para ver un poco cómo está avanzando.

Impacto a nivel empresa tiene porque hay oficios en los cuales se están usando los referenciales para determinar evoluciones, para determinar los recorridos formativos y para los empleados porque con el impacto del oficio te impacta a ti en tu carrera profesional… directamente. Entonces por ejemplo en Francia lo que tienen es una cosa, a partir de este trabajo se ha desarrollado en Francia lo que llaman el referencial operario. Entonces, el referencial operario es un referencial de competencia que, bueno hay un referencial de competencias por oficio operario. En XXXX se consideran alrededor de seis oficios operarios, bueno alguno más si se cuenta algún oficio, depende de si lo incluimos o no. Entonces cada, el oficio tiene un referencial que tienen todos la misma forma, se componen de trece bloques, en realidad son trece grados de desarrollo, el más bajo, el mínimo, cuando entras en la empresa, vamos a decir, como operario hasta ya pues el nivel máximo, especialista, el best of the best que ya es el nivel operario.

Un bloque de competencia es un conjunto de, lo que he puesto aquí, de competencias elementales y ejercida, la gente cuando se dice que tiene adquirido el bloque es que lo está ejerciendo, no es que lo he estudia.

Investigador: claro, un poco la clave la competencia…

Iván: que lo está realmente ejerciendo, y se han diseñado los bloques de forma que cada bloque corresponde, vamos a decir, a un perfil de competencias que puede necesitar la unidad del trabajo. Aquí voy a hacer una parte para explicarte un poco la organización operario, la organización fabricación.

En XXXX, como en muchas empresas del automóvil se ha desarrollado una estructura corta en fabricación, o sea, hay unos operarios que están

agrupados en unidades elementales de trabajo, una unidad de trabajo elemental, UET, se compone alrededor de 20, más o menos ehhh, pueden ser mucho más, mucho más puede ser treinta, pueden ser un poco menos pero más o menos la cifra media es veinte que generalmente están acotados de forma geográfica, sobre una parte del proceso de fabricación, pero que tienen un sentido, o sea, que el corte de frontera corresponde a una fase del proceso bastante clara. Esa UET está liderada por el Jefe de Unidad, JU, que va a ser pues, es la primera línea de management, la primera línea de mando, ¿vale? Detrás, las UETS se agrupan por talleres y ahí la segunda línea de mando va a ser el Jefe de Taller, entonces pues un taller va a tener una zona geográfica del proceso, una zona también cronológica del proceso y que va a agrupar varias UETS no solamente en el proceso sino también por turnos, ¿vale?, en el taller va a ver turno de mañana, de tarde o de noche en función de que, si hay o no le hay ¿eh?, hay fábricas que están en tres turnos y otras en uno, todo depende del nivel de actividad, pero el taller va a ocupar eso. Y cada taller va a tener sus jefes de taller que va a coordinar los diferentes JUS de ese taller. Luego los talleres están agrupados en un departamento, un departamento se va a componer de varios talleres, y ahí está el nivel Jefe de Departamento. Y luego la fábrica se compone de los diferentes departamentos y está el director. Dicho en plata, el operario, tú les juntas y eso es una UET, su responsable es el JU, vas a tener varias UETS, cada una con sus JU, y esto se agrupa en un taller, con su jefe de taller. Un departamento va a ser la suma de los diferentes talleres con su jefe taller, por ejemplo el departamento de pintura se va a componer pues de los diferentes talleres de pintura. Pues habrá taller de cataforesis, donde pasas la carrocería directamente por el baño de cataforesis, tendrá un taller de mástico, donde le vas a dar los diferentes másticos que necesita el coche para asegurar su estanqueidad y su estructura, y luego tendrá un taller de, vamos a decir, de presto donde le vas a dar el color, tres talleres, pueden tener algo más pero a lo bestia es eso. Y eso será el departamento, ¿vale?, en el taller de másticos pues a lo mejor tienes la UET que va a hacer el mástico de la parte superior, la UET que va a hacer el mástico de los interiores y la UET que va a hacer el bajo caja, porque son tres fases del proceso y cada uno tiene ese reparto, pues aquí les tienes (enseña gráfico). Y una fábrica se agrupa todo esto,

en una fábrica tendrás la embutición, la soldadura, la pintura, el montaje, por ejemplo, ahí tienes cuatro departamentos, luego están los departamentos anexos, recursos humanos, gestión, mantenimiento…todo eso son otros departamentos pero eso representa una fábrica. Lo que te quiero decir es que la, se llama estructura corta, porque está el operario, el primer línea de mando que es el JU, la segunda línea de mando es el jefe de taller, luego está el jefe de departamento y luego está el director. Entre el operario y el director hay, uno, dos y tres, tres líneas de mando. Es mucho más corto de lo que se hacía hace quince años, hace quince años pues bien tendrías que multiplicar por dos esta línea de mando. Ha habido una reducción y un traspase de funciones, de competencias asociadas, de un nivel a otro, ¿de acuerdo?

Entonces eso es lo que para explicar la UET, entonces la UET es esto, en una UET puedes necesitar varios perfiles, no necesitas tener los trece representados pero vas a necesitar varios, tendrás operarios de base, entre comillas, cuya función es la fabricación pura y dura y el aseguramiento de la calidad en su puesto de trabajo, el mantenimiento de su puesto de trabajo, de la seguridad y del medio ambiente. Son puestos en cadena entonces eso representará un nivel de desarrollo más o menos elevado pero es un perfil. Tendrás operarios más polivalentes que puedan ocupar cualquier puesto en la cadena, tendrás un retocador a lo mejor que está ahí para asegurar la calidad que sale de la UET. Tendrás una persona, un conductor de instalación que estará ahí para asegurar la fiabilidad de la UET. O sea, puedes tener varios perfiles. El objetivo es que dentro de esos trece encuentres siempre el que tú necesitas. Así se ha construido ¿eh?, si han salido trece es porque se han ido recorriendo un poco qué necesidades se tiene en una UET y se han podido agrupar, entonces vamos a decir…el…número más justo de, de, el más común de perfiles era trece, ¿de acuerdo? Entonces eh, lo que ponía eso de tener un perfil coherente con lo que necesita la organización, esto es un ejemplo (hace referencia a la presentación) muy concreto traducido de lo que sería el referencial operario.

Entonces esto se va a un nivel operario para un oficio…que no lo pone, sería en"departamento de" ahí tendría que poner oficio, cómo

concretamente la herramienta que tenemos a disposición, pues como puedes ver es una rejilla donde aparecen las competencias que se necesitan en este nivel. Están las competencias agrupadas por dominio, esto pues es una forma de clasificar, hemos visto que en fabricación básicamente hay ocho dominios de competencias, que si producción, que si comunicación, mantenimiento, calidad, progreso, SPR, Sistema de Producción XXXX, ehhhh… seguridad es otro y me falta uno…y formación. Básicamente con esos dominios es una forma de, digamos, de clasificar las competencias, no tiene mayor importancia si no es para una taxonomía de las competencias metidas directamente dentro de un dominio. Pero lo que tendremos es que cada operario, dentro de todo el bloque de competencias, le vamos a pedir competencias en todos esos ocho dominios. Entonces luego tienes competencias, competencia aquí…cada uno considera…nosotros lo llamamos competencia. Hombre, yo cuando veo por ejemplo "control en el seguimiento de la fabricación", ¿es una competencia, es una función, una actividad?, nosotros lo hemos llamado competencia, a lo mejor eso no es…si tu te vas a ser muy purista a lo mejor no es una competencia. "control en el seguimiento de la fabricación" será más bien una actividad y detrás los puristas van a decir, "bueno las competencias, para ser capaz de seguir esa fabricación tendrá que tener competencias de…" no sé, "este aspecto, este aspecto y este aspecto". En el mundo industrial, en el mundo de la empresa pues somos más pragmáticos y hay cosas que llamamos competencias que no lo son realmente, pero bueno. Nosotros así la llamamos, ¿eh? De hecho teníamos una definición de la competencia…que espera tengo que recordar pero que básicamente era *conjunto de conocimientos, experiencia y saber hacer ejercido en el aspecto profesional*

Investigador: Claro creo que eso es de Le Bortef, no sé cómo se pronuncia en francés… ¿le Bortef?

Iván: ¿es él que lo definió así? Ah, pues así lo definió XXXX, pues se ha apoyado en él, no lo sabía eso ¿eh? Pues de ahí nos vieneeee, de ahí se apoya nuestro sistema. En esta hoja, como puedes ver al lado hay un criterio de validación de la competencia. A ver, esto es un poco una explicación más detallada, ¿"controla el seguimiento de fabricación"? significa que "el operario aplica la totalidad de los procedimientos y las

reglas definidas en el plan de aseguramiento de calidad del perímetro que le concierne", para explicar un poco más. El criterio de evaluación es para ayudar a la persona que le tiene que evaluar a…a….a tener que, sobre qué evidencia se basa decir si la tiene o no la tienes, es decir que no sea algo subjetivo. "¿en qué te apoyas?" "Pues mira yo cuando hago las auditorias de calidad esto está así o está asao", "los indicadores de calidad de la UET están bien o están mal", tiene que tener ahí una visibilidad, un algo. No todo se puede cuantificar, ¿eh?, yo que sé, hay muchas competencias, algunas competencias de, de, de…comunicación, que si vemos lo que pone aquí, pues pone "observación permanente del JU" o sea, es que llega un momento que no, y ¿qué hago?, a un operario, le digo "a ver, enséñame las actas, cómo las has escrito, como están o cómo .." o sea, en actas, se nota o sabes y ahí queda más subjetivo, pero bueno ha habido un esfuerzo de intentar objetivizar siempre que se ha podido, basándose en documentos, procesos, indicadores, cosas concretas y cuantificables.

Investigador: Entendí que las competencias las evaluabais de la A a la D.

Iván: Ese es otro referencial que te enseñaré luego

Investigador: aquí se posee o no se posee…

Iván: Este referencial, te lo estoy enseñando pero no se está aplicando en España, se está aplicando en Francia, en España no, en España todavía no. Aquí sí, o se tiene o no se tiene. No es que lo hace más o menos, o lo hace o no lo hace, esto está hecho de esta forma.

Entonces, lo que iba explicando, qué es criterio de validación, esto sería en Francia el recorrido normativo asociado. O sea yo tengo un bloque de competencias, en ese bloque de competencias tengo asociado una formación en destreza, una formación en el puesto de trabajo, una formación de progreso y una formación sobre (incomprensible) y seguridad.

Investigador: ¿aquí estaríamos hablando de la contabilización en horas de la formación de determinadas persona para adquirir determinada competencia?¿

Iván: No, aquí, a ver (busca en su ordenador) a ver es que en Francia el sistema para adquirir las competencias es el siguiente. Tu a la persona la vas a escoger como JU, tu tienes tus operarios, y lo que vas a ver es que este operario le detectas con potencial para poder ocupar otras funciones o vas a necesitar que desempeñe y adquiera otras competencias porque le vas a pedir otras cosas de lo que está haciendo ahora. Una vez que le has identificado, lo primero que vas a hacer es mandarle a formación, cada bloque de competencias, tú ves aquí bloque 1, por ejemplo, esto es el recorrido formalizado que el operario puede hacer, es un recorrido formativo que ya está hecho. O sea, yo para adquirir el bloque uno tengo que hacer estas formaciones, si no las hago, nunca podré adquirir el bloque uno, o sea que lo primero que tengo que hacer es formarse y es lo que hago aquí. Voy y hago unos cursos que son estándar, también están validados por el piloto de competencias y son estos cursos que tengo que hacer, y cada curso tiene un test para validar que efectivamente he adquirido los conocimientos, ¿vale? Pues yo por ejemplo en el caso del bloque 1, voy a un curso destreza, voy a pasar un test y me va a evaluar y tengo que obtener un nivel mínimo de evaluación. Voy a pasar, voy a hacer una formación en el puesto del trabajo, pues también hay voy a hacer un test, tengo que hacer en mi puesto de trabajo en un tiempo fijo, con una calidad y una cantidad. Tengo que hacer un curso de progreso, en el test se llama test con QCM, los temas principales del curso para entender si la persona ha entendido o no ha entendido lo que se explicó en el curso. Pero cada formación va a tener su test para validar los conocimientos. Luego voy a ponerlo en práctica, entonces se puede hacer en paralelo, aquí estoy diciendo formación-test-puesta en práctica, la realidad es que los niveles, vamos a decir, bajos de bloques, el 1 el 2 y el 3 pues generalmente se hacen todo seguido, se hace primero la formación y luego te lo voy a ir validando que lo ejerces correctamente. Pero cuando llegas a ciertos niveles de bloques en los cuales los recorridos formativos ya no son de diecisiete horas como has visto antes, sino hablamos de cincuenta, no puedes esta primero te evalúo y luego ejerces; vas a ponerle de vez en cuando en situación de ejercer parte de las competencias, vas a ir un poco en paralelo. Pero bueno, la idea es que yo le formo, valido que le formo bien y le pongo a ejercer, y una vez que lo está ejerciendo correctamente, el

mando valida en situación profesional el bloque de competencia. ¿Ha quedado claro?

Investigador: sí, lo único que no termino de encajar es, si yo estoy ocupando un determinado cargo en XXXX, cuando yo hago un determinado curso, una determinada formación, mi jefe de unidad me pone a hacer funciones de un cargo que en principio es superior al cargo que yo estaba realizando, ¿sería?

Iván: Sí.

Investigador: y eso significa que si me validan esas competencias, no implica que tenga que estar ahí arriba, pero ya podría hacerlo.

Iván: hombre, generalmente hay dos posibilidades: si te pongo a ejercer un cargo diferente del que tienes, vamos a decir de nivel superior es o bien porque te voy a poner a desempeñar ese cargo, porque la persona que lo desempeña se me jubila, porque es un cargo o puesto nuevo en mi unidad de trabajo y necesito a alguien o bien porque estoy preparando un relevo a más largo plazo y lo que necesito es un sustituto del oficial pues cuando está de vacaciones, cuando está enfermo, porque les quiero hacer rotar…son las dos opciones. Lo lógico es que si yo te estoy formando y te pongo a ejercer para validártelo es para que luego lo valides, vamos a decir, si no es todo el tiempo, sí muy a menudo. No hay interés en que yo te forme y te ponga a ejercer para que luego te deje en el puesto donde estabas y no ejerzas nunca más las competencias que te he dado y que te he hecho ejercer y que has ejercido. Estaría la empresa malgastando el tiempo y los recursos.

Investigador: Y a colación con eso, el operario que quiera adquirir competencia pero que a su supervisor o a su jefe de unidad no le interese en ese momento, ¿puede optar para esa formación?

Iván: es una buena pregunta, no lo sé. En teoría te diría que no, porque, a ver, la formación no te da las competencias. La formación te da los conocimientos…la competencia es cuando lo ejerces, si no lo ejerces, si tu línea jerárquica no te pone en posición de ejercer pues has aprendido mucho pero sabes de libro, ahí se te queda, es teoría. Ahora, que yo soy

operario y quiero hacer el curso a toda costa… en teoría te diría que no porque es formación profesional entonces tú no puedes hacer la formación profesional que te quieras, tiene que estar en acuerdo con tu línea jerárquica para poder hacerla. No es una formación, digamos, fuera de tu tiempo de trabajo que lo hagas por libre. No sé, estamos hablando aquí del caso operario ¿eh? Y en Francia. Entonces te diría yo que no, te diría yo que no. Otra cosa es que la línea jerárquica tenga dudas entre dos personas para ejercer un puesto y diga "pues mira les mando a los dos a la formación y el que saque mejor nota en los test pues será el que ponga ejercer luego porque será el que…el que mejor lo haga", pero generalmente no es así, generalmente se intenta identificar el potencial y no dar falsas esperanzas a la gente, es lo que yo creo. Te digo, no es un sistema que yo haya aplicao aquí en España y se está aplicando en Francia desde el año 2000, habría que ver en Francia cómo está el tema cómo lo hacen, qué tal lo llevan, etcétera, etcétera…no tengo la información.

Investigador: Vale

Iván: ¿alguna pregunta más sobre este tema? Entonces cuando está validado por el mando se considera competencia ejercida y pa'lante.

(La conversación se detiene durante varios minutos mientras el entrevistado busca una presentación para explicar un nuevo punto)

Iván: Vamos a ir directamente ahora a ver un poco el ejemplo que tenemos, que es el referencial de competencias para JU.

Investigador: ¿esto está aplicado aquí?

Iván: Esto es lo que se está aplicando aquí. Entonces, como te he ido explicando antes, la organización de la empresa con sus operarios, primera línea de mando, JU, jefe de taller, etcétera. Entonces aquí tenemos un referencial de competencias para esta primera línea de mando, entonces esto…¿de donde ha nacido este referencial? Vamos a hacer un poco de historia y de lo que yo sé, porque tampoco tengo, tengo la historia completa de lo que se ha hecho. XXXX está desde hace un tiempo en una fase de internacionalización alta ¿eh?, donde tenía

hace, vamos a decir, que hace 10 años hubo centros de fabricación muy localizaos: Francia y España representaban a lo mejor el 70% de la parte industrial de XXXX. Y tenía una fábrica en Turquía y otra en Eslovenia, pues hoy si miras un poco la foto, tenemos una capacidad industrial en Rumania alta, con la fábrica de (incomprensible), estamos desarrollando una alta en India, se está desarrollando una alta también en Tánger…estamos dentro un…digamos…y en Rusia vamos a tener, o sea vamos teniendo una extensión del aspecto industrial. Montar una fábrica, pues hombre, no es que sea fácil no es que sea difícil pero tiene su complejidad y bueno, hay complejidad a la hora de poner las instalaciones, definir los procesos, tener las máquinas y todo eso, pero una grande de las grandes complejidades es asegurar una organización correcta y un funcionamiento correcto y unos, digamos, una plantilla con el nivel de conocimientos, de competencias y de forma de trabajar pues adecuao ¿eh?, y cuando arrancas de cero o cuando vas a una fábrica que ya tiene una cultura pues no es evidente, no es evidente porque hoy en día la fuerza de una fábrica es la gente que la compone que ya tiene pues una cultura, una forma de trabajar, que tiene pues… un dinamismo que hace que las cosas se hagan de una forma o de otra. Tú cuando arrancas de cero y la gente no tiene experiencia o no tiene esa cultura pues, a veces, te cuesta más, hay cosas que cuestan mucho más. Entonces previendo esta internacionalización de XXXX, en la parte industrial se hicieron varias cosas, la primera, que nació de la alianza con Nissan, fue definir para XXXX un sistema de producción. Cuando hablamos de sistema de producción de XXXX, el SPR, pues es inspirándose en lo que tiene Nissan, Nissan tiene su "Nissan production way", en Toyota, estamos hablando el más representativo, también lo tiene. Es digamos un cúmulo de filosofía pero que marcas las pautas del trabajo de fabricación con sus principios que tienen que guiar, las acciones que se toman y las organizaciones que hay que marcar en fabricación, no solamente decir la organización en fabricación es pues así: uet's, talleres, etcétera. Pues así como se tiene que funcionar a ese nivel y qué herramientas se tienen que usar y para qué cosas hay que usar qué herramienta, ¿vale? Qué animación hay que tener, o sea, todo esto está escrito, está formalizao, tiene sus formaciones asociadas y si hoy en día tú te vas a una fábrica en Francia y te vas a una fábrica en Rumania,

seguramente te vas a quedar sorprendido porque parece que no te has movido del sitio. Vas a encontrar, independientemente del idioma, formatos e indicadores idénticos, porque se ha marcao que eso se sigue en todos los sitios de la misma forma, y se va a hablar del mismo tipo de indicador. Vas a encontrar formas de trabajo similares, para formar a una persona en un puesto, ¿Cómo se hace?, de esta forma, y se va a hacer igual en todos los sitios. Ya hay unas formaciones donde vamos a formatear, entre comillas, la forma de actuar. Eso es el sistema de producción XXXX, entonces eso es bueno porque cuando tu arrancas una fábrica desde cero o vas a implantarte en una fábrica que venía de una cultura, pues te permite llegar con unas herramientas muy potentes, sólido, y te permite ya hacer que las cosas pues que sean mucho más automáticas. El objetivo es, un poco, automatizar el funcionamiento pues de gestión de problemas, de animación de equipos, etcétera, etcétera pues pa' que sea eficiente lo más rápido posible. ¿Basta con tener un sistema de producción? Pues yo diría que no, no, también tú tienes que pensar en las líneas de mando que vas a tener y vas a tener que asegurar que son capaz de entenderlo que son capaz de gestionar un equipo en un aspecto humano, en un aspecto de profesión global que no se da simplemente por formatear un sistema. Entonces de ahí nació la necesidad de tener los referenciales de competencias para diferentes líneas de mando para asegurar que pues los mandos que estamos haciendo en cada fábrica están con un cierto nivel de competencias para poder asegurar el funcionamiento global ¿vale? Y de ahí nació el referencial de los JU's, entonces nació con su piloto de competencias, con su experto metier, con su consejero de recursos humanos y se diseño un referencial de competencias, primero un referencial de actividades y a raíz de ahí el referencial de competencias en el cual se establecieron varios grados; se definió un grado de principiante, debutante, pues la persona que empieza por primera vez como JU, qué competencias debe adquirir, qué competencias debe desarrollar…hubo luego, hay un referencial nuevo vamos a llamarle de dominio, ese es ya el JU que tiene una cierta experiencia, ya maneja, ya tiene unas ciertas competencias básicas, cuales son las que tiene que dominar y ejercer cotidianamente…y luego está el, vamos a decir, JU experto que está pues ya casi como jefe de taller. Ese es el referencial a nivel grupo como

estaba diseñao. Ahora bien, ¿en España qué hemos hecho? Pues en España hemos aprovechao esos referenciales pues para aunar, un poco una carrera profesional a los JU's, España no está en la situación de una fábrica, de fábricas que arrancan de cero. Las fábricas españolas, la más joven, tiene hoy treinta y… treinta años, o sea que son fábricas que ya, la gente que está dentro, tiene ya una cierta experiencia y una cierta cultura. No obstante, estás metiendo gente nueva, estás haciendo ascender gen- operarios a JU, o sea tienes que tener algo para tener un nivel homogéneo del, del mando. Y al mismo tiempo pues estamos en un, en un recorrido de JU que era muy corto, o sea yo empezaba, me metían de JU y o hacía JU toda la vida, algunos ascendían a jefe de taller, pero muy pocos, porque…primero es un embudo, hay lo que hay, y luego, no todos valen para llegar a ese nivel de mando. Y algunos tenían alguna movilidad lateral hacia otras funciones o bien a ingeniería o bien, yo que sé, en otros oficios, pero bueno, está ahí un poco cortado. Y veíamos que bueno, pues que teníamos varios, en realidad cuando íbamos a ver en el terreno pues no todos están al mismo nivel y algunos se les pedía alguna cosa más, entonces aprovechamos para introducir este referencial y crear una nueva categoría. Hoy en día pues lo que es un JU antes era JU, o sea una categoría con su nivel retributivo, y aquí lo que hemos hecho es crear otra categoría que es el JU de primera, que es una categoría superior con un nivel retributivo superior…y el paso de uno a otro se hace en base a un ejercicio de competencias validado por su línea jerárquica, ¿de acuerdo?, eso es más o menos la película tal como está. ¿El referencial de competencias cual es? Pues es este (señala un documento), como puedes ver se parece mucho al que te he enseñado antes de operario porque vas a tener por un lado unos dominios que más que dominios van a ser objetivos, o sea, van a ser grandes familias de cosas que tiene que hacer. Una competencia y un criterio de validación que va a ser más… aquí estás a camino entre la explicación y en qué documentos me baso, está mezclado un poco. Y aquí lo que no se marca es, efectivamente, si lo hace o no lo hace, sino va de A a D, A sin la competencia, es que no se le acredita, no lo usa; B está empezando, C lo hace bien y el D ya es el tío que lo domina bien, perfecto. Entonces, las grandes familias son "realiza los objetivos de producción diaria", "despliega y pone en marcha los objetivos y planes de acción de la UET",

o sea, por un lao es el funcionamiento diario, sacar la producción de forma correcta, trabajar un poco en los planes de acción, o sea todo lo que es las mejoras y las corr-las acciones correctivas, mas acciones correctivas que otra cosa; aquí "establecer y mejorar los estándares operacionales de la UET", es la mejora continua en mi UET; la calidad ahí muy concretamente; el mantenimiento; la animación de su equipo, la parte de recursos humanos, de un lao por la parte de gestión y por otra lao la parte formación, ¿vale? y esos son los grandes dominios. Y luego por cada dominio, por cada gran objetivo varias competencias, entonces, por ejemplo si vamos a hablar de las competencias de producción, lo que se le pide es que se anticipe a los problemas diarios ligados a la producción, que pilote indicadores de costo para responder a los objetivos de performance, que racionalice sus prácticas de trabajo y que proponga mejoras para hacer evolucionar, esas son básicamente cuatro competencias, que estos, cuando hablamos de anticipar pues es que tiene que tener identificaos donde tiene los puntos críticos, tiene que analizar el programa de producción, cómo le va, como le va a actuar, y que se pueda anticipar. Aquí el ejemplo concreto es yo tengo una máquina en embutición, tengo una prensa y la prensa puede fabricar varias piezas, entonces lo que tengo que hacer es cambiar el útil, ¿vale? pues eso significa simplemente que el JU tiene que saber qué me van a pedir, qué piezas se necesitan, qué me están pidiendo como piezas, qué volúmenes y todos..."mira pues vamos a empezar con esta pieza, luego cambio el útil y hacemos esta y luego cambio el útil y hacemos estas", le va a permitir responder a las necesidades. Simplemente puede ser eso ¿eh?, pero bueno es…identifica incidencias con afectación a la producción, las analiza, las corrige o, si no las puede corregir, alerta y las denuncia a las personas que lo pueden hacer. O sea, estamos concretando muchísimo más lo que es la competencia. Bueno, y así un poco todo…

Investigador: ¿Quién le evaluaba? Hablábamos del jefe de taller…

Iván: ahí lo evalúa su línea jerárquica, el jefe de taller. Le evalúa su responsable directo. Entonces la evaluación se hace de A a D, entonces esto se ha lanzao…ehh…a ver…en 2004. Se ha lanzao en 2004 entonces pues todos los jefes de unidad han sido evaluados y algunos de ellos han

tenido un ascenso porque tenían un nivel de competencias que era lo suficientemente alto, vamos a decir que la mayoría de las competencias en D, algunas en C ¿eh? Y eso permite pasar a tener el ascenso, entre otras cosas. Pero la idea es esa, les tienes, les tienes…te permite ver una evaluación. Esta herramienta pues te permite tener un diálogo con tus, con tus…cuando eres jefe de taller, porque aquí vas a identificar pues las competencias donde estás mas débil y el objetivo es mejorarle, el objetivo es pues "oye vamos a trabajar esta competencia juntos, o bien a través de una formación, o bien a través de un acompañamiento, cuando tengas que ejercer voy a estar contigo para ver cómo la mejoramos, o bien poniéndote con una persona que lo haga bien para que veas cómo se hace…" o sea, hay que intentar, o voy a ir identificando por qué no la ejerce correctamente, a lo mejor hay otro problema técnico que hace que no sepa o no pueda hacerlo, ¿de acuerdo?. Esto tiene que permi…, esta herramienta está ahí para permitir un diálogo, para mejorar las competencias de las personas, ¿de acuerdo? Y esto lo ideal es usarlo dentro de la entrevista individual que tiene el jefe de taller con su JU todos los años, tiene una entrevista formal de evaluación; el ideal es usarlo en esa entrevista para establecer el plan de desarrollo del JU, ¿de acuerdo?. ¿qué mas contar sobre esta herramienta? Bueno, no es una herramienta fácil para el jefe de taller, porque como puedes ver, y si has visto algún referencial de competencias por ahí que tienes experiencia, como tienes, pues los criterios de validación no son…mmmm…objetivos todos al cien por cien. Cuando veo "controla los costes de analíticas de su competencia" bueno, eso puede ser venir a pedirle sus hojas de seguimiento y de ver qué indicador tiene a decirle "qué tal lo llevas", o sea, ahí no estamos cerrándolo mucho. No estamos cerrándolo mucho porque es complicao, es complicao si estás cada...¿por qué? Porque cada fábrica, cada departamento, cada taller va a tener ahí un poco su peculiaridad, algunos van a tener un seguimiento global porque su sistema de gestión, por ejemplo, no les permite tener un seguimiento fino a la UET, y otros sí. Depende..Ahí, no estamos…no tenemos todos…somos estándar. En otro aspecto simplemente es que no vas a usar la misma herramienta en función del oficio donde trabajes, porque esta referencial es independientemente del oficio, o sea, yo soy JU en montaje, o soy JU en embutición y el referencial de competencias es el

mismo porque entendemos que tus competencias de JU son competencias de JU, da igual que estés donde estés, porque yo lo que quiero es que seas un mando. La parte técnica se…es como el valor en la mili, se sobreentiende que lo tienes ya, que lo dominas.

Investigador: Ya…las específicas ¿no? Lo que se llaman competencias específicas…

Iván: sí, yo que sé… tu te…estás en soldadura y tendrás que estar mucho más fino sobre la parte de mantenimiento que tienes muchos medios de producción, se entiende que eso ya lo tienes dominao, y si no pues habrá que hacerlo dominar. Son las competencias técnicas que eso pues tiene su recorrido por un lao, y son importantes para que hables el mismo idioma que la gente de alrededor tuyo, o sea, cuando te estén hablando de una avería y te expliquen que lo que ha pasao es que ha fallao el motor porque no se qué y no se cual pues lo normal es que no tengas la sensación de que te están tomando el pelo, que te estén hablando en hebreo y digas "bueno lo que tu digas". Que entiendas más o menos por donde vas sobre todo pues para poder tomar las decisiones, "si me están que se ha roto esto, esto y esta avería lleva más o menos una hora de reparación, voy a actuar, voy a hacer una reunión o voy a desviar la gente a otra fabricación…" lo que sea, es esa la idea de tu competencia técnica, para eso sirve. Porque eso o bien ya lo tienes dominao, porque la mayoría de los JU's son operarios que han ido evolucionando y entonces han, la parte técnica la dominan perfectamente, o bien porque hemos tenido que dar en un momento dao, le hemos formao, o sea, has tenido que recibir esa formación técnica. Pero lo que prima y lo que diferencia a un JU es la parte mando, la parte management, y es esto, por eso vas a tener un referencial común, sea cual sea el oficio ¿de acuerdo?. Entonces lo que yo decía, mmm, esta parte de criterios pues oye, tu cuando estás en soldadura el sistema informático, el seguimiento, la producción no es el mismo que el de montaje, porque es así, porque cada oficio tiene un sistema que sale definido porque el de…yo que sé, el de soldadura va a interiorar mucho más la parte de mantenimiento, la parte de fiabilidad y el de montaje no lo va a integrar porque no hay medios, mucho menos, va a integrar otras cosas, entonces… o cuando te vas a una mecánica, no son las mismas instalaciones que una soldadura entonces tendrá otros

medios de seguimiento, o sea, entonces ahí hay diferencias que hacen que no puedes llegar a una…concreción dentro de la definición y de la formalización. El problema que conlleva eso pues, como lo hemos visto, es que puede quedar algo más subjetivo y eso hace que podamos tener un problema a la hora de validar el nivel de competencias, me explico, yo soy jefe de taller en pintura, tengo mi visión, yo veo estoy lo entiendo a mi manera y según mi referencial, mis creencias, mis valores, lo que tengo en mi entorno, mi historia; entonces yo voy a ver a este JU y voy a decir "buah, este controla los costes? No controla, tiene un seguimiento pero se sigue gastando lo que se sigue gastando, le pongo un B" y me voy a lo mejor uno de montaje y dice "tiene el indicador, con que tenga el indicador mucho es, le pongo un D", y están los dos JU's haciendo lo mismo pero resulta que su línea jerárquica no les está evaluando igual, entonces eso ¿sucede? sí, porque decirte que no sucede pues es mentir, la vida es la vida y siempre se te puede escapar, pero sí que lo sabemos y cuando hemos diseñado este referencial sabíamos que íbamos a, que podíamos tener ese riesgo, entonces ahí ha habido un trabajo a la hora de implantar este referencial de formación de línea jerárquica, es explicar punto por punto qué hay detrás, qué significa, y "oye, has un ejercicio, ¿tú como lo ves?" y juntas jefes de taller de diferentes oficios y te permite ver que ellos hablen entre ellos y que vayan un poco, pues ya en la formación, pues afinando. Pero no solo dentro de un mismo departamento luego también tienes que seguir con esa homogeneización de criterios, o sea, que yo cuando diga que esto es un B que sea más o menos algo que todo el mundo vea en B en sus propios casos. Entonces hay un trabajo de animación en local por parte de la función de recursos humanos para asegurar que cuando la gente pone un C o un D está poniendo algo que sea coherente dentro del mismo departamento, y cuando se ve a nivel de fábrica, pues hombre, estás comparando cosas…o sea, la función r.h es un poco el garante de que hay una cierta homogeneidad, ¿Qué se nos escapa alguno? Sí, te podría decir que no pero es que la vida misma te dice que estadísticamente hablando se te escapa, es decir, pero sí que tenemos bastante atao esta parte de homogeneidad y de coherencia para evitar ehhh, digamos que, pues que un sitio sean más duros, entre comillas, que en otros ¿vale?

Investigador: ¿el JU puede luego ver su evaluación?

Iván: A ver, en teoría el JU debe conocer su evaluación, mmmmm, es bueno que la conozca, es bueno que la conozca si no, no va a saber donde tiene que mejorar. Si yo a ti no te digo donde veo o donde pienso que no lo estás haciendo bien del todo…pues difícilmente vas a poder corregirlo, vas a seguir haciendo siempre lo mismo. Entonces lo lógico es que el jefe de taller hable con su JU y le diga "mira yo entiendo que tienes que mejorar aquí y aquí", a lo mejor el JU le puede decir "no, mira esto yo lo hago así, esto no lo entiendo ¿por qué?" posea hay que…el jefe de taller tiene que tener muy claro por qué dice una cosa o por qué dice otra. Tiene que darle evidencias, tiene que explicárselo, no puede decir "buah a mí.." no, tienes que concretar, esto te obliga a un diálogo pues donde concretas, donde hay que tener las cosas con bastante claridad. Pero sí, se le tiene que decir "tienes que mejorar, pienso que tienes mejorar en esto y en esto", un JU debe conocerlo, ahora no me acuerdo si oficialmente le tenemos que comunicar el referencial con la valoración exacta en todo, la lógica, el buen hacer es que se lo digas. Otra cosa es que le des el documento pero que lo veas junto con él sí, es bueno, es bueno, es necesario, yo entiendo que es necesario.

Investigador: permíteme otra pregunta ¿se da el caso de que pueda, desde recursos humanos reclutéis a una persona que directamente pasa a ser JU?

Iván: No, no aquí en España no.

Investigador: aquí has debido ser antes operario,¿no?

Iván: a ver, o bien es una persona que ha ido creciendo dentro de la organización, es un operario que ha ido evolucionando o un, puede ser también un profesional de mantenimiento, persona que ha entrado con mantenimiento y que ha ido creciendo y que ha habido un momento en cual les nombramos, le ponemos en función de JU. Eso representa el noventa por ciento de los casos, el otro diez por ciento de los casos que vas a tener es gente que entra como JU pero como primer puesto antes de crecer en la organización, y estoy pensando más en un ingeniero. Vamos a coger e ingresar un ingeniero de la calle y es una persona que se va a dedicar a la fabricación, y el primer puesto donde le vamos a meter es de jefe de unidad para que conozca la organización, pero ya es más,

digamos, unaaa, una etapa profesional de aprendizaje; va a estar ahí como mucho un año. Lo lógico es que sea gente que vaya creciendo, lo que no hacemos es coger directamente gente para un puesto de JU de la calle, no. Pero eso es propio de la empresa XXXX, propio de la empresa XXXX, independientemente del momento donde estamos ahora que hemos parado todo el reclutamiento, estamos en un momento un poco especial, XXXX suele contratar a la gente novata, cuando digo novata, hay…hombre, ingresamos gente en el curso de carrera pero la política de XXXX es generalmente de contratar la gente como primer empleo y hacerles crecer dentro de la organización. Somos una empresa con un terreno de, hasta ahora, muy bajito, muy flojito, por no decir inexistente, y donde estamos haciendo que la gente entre y les vamos formando y adquiriendo competencias y luego van creciendo hasta un…en su ritmo y a su forma. Pero es raro que cojamos gente en curso de carrera, a veces pero en puestos de expertos, o sea que vas buscando un fiscalista checo, o el abogao es el abogao, ahí difícilmente te puedes coger cualquiera e ir formándole, vas a buscar al experto directamente. Pero para los puestos así de este tipo, no, no se hace.

Investigador: Y un poquito más general, el reclutamiento en concreto tuyo, como director de RR.HH, se basa en competencias o eso o estamos hablando siempre de la puesta en práctica de XXXX, sumergido ya en el mundo de la factoría y los procesos productivos…pero cuando alguien viene de fuera, un operario directamente o ese fiscal…

Iván: A ver, ¿me estás diciendo si reclutamos por competencias o no?.

Investigador: Exactamente…

Iván: no reclutamos por competencias. No reclutamos, a ver…para reclutar, el reclutamiento se hace en base a un perfil, ¿son competencias o no son competencias?, hombre, pues no. Te digo que no reclutamos por competencias en el sentido de que no estamos verificando competencia por competencia que la persona que reclama responde a ello. Definimos un perfil, en el caso operario se define un perfil pero que no acaba de ser bastante básico donde vas a pedir un cierto nivel de estudios pues para asegurar que la persona sabe leer y escribir y entiende pues órdenes, escritos, papeles, consignas escritas y cosas de

ese tipo; que sabe expresar, que tiene capacidad de expresar sus, los problemas que puede encontrar, los defectos que ve, que interactúa con la gente y que tiene una cierta destreza manual, pero tampoco estamos pidiendo ahí que sea un Hudini que sepa mover los dedos y esconderte las cartas en cualquier sitio, ¿no? Una cierta…y en los test que tenemos en pruebas de destreza, pues que…pasar esos test. A nivel operario es un perfil que estamos diciendo es bastante básico pero no estoy diciendo "pues el operario tiene que ser capaz de…eh…describir una avería de esta forma, de contar hasta este nivel y de manejar las operaciones de esto", no, no vamos a ese detalle, y de hecho los procesos de selección son muy clásicos, son tests psicotécnicos, son entrevistas y bueno, y el test de destreza, o sea, no es un reclutamiento por competencias. a nivel de titulados tampoco, ahí lo que se verifica, buscamos un perfil y generalmente ahí estás empezando a buscar una especialidad, "pues yo necesito un ingeniero técnico industrial", "pues yo necesito un ingeniero informático", o "yo necesito un químico", se va a buscar más bien esa necesidad de inicio de conocimiento para un puesto de inicio y vas a verificar pues unas competencias de idiomas, que si la maneja, que si un cierto nivel de inglés, de francés y luego pues también es un proceso de…desde idiomas, se hace los psicotécnicos más entrevistas y ya con eso pues es como se hace la selección. No es un una selección a ese nivel por competencias, luego, a nivel de movilidad interna… mmm…en general no, a ver, en el tema este, pues hombre, cuando vas a nombrar una persona JU lo que haces es va a ser lo que has hecho, pero es ir haciéndolo crecer, el operario lo has ido desarrollando y le has dao formación en ciertos aspectos y le has hecho crecer, no le has puesto en situación de JU porque no puedes, siendo operario no le puedes poner, no le puedes dar la responsabilidad de JU pero sí que en algunos aspectos has ido viendo con él, no voy a decir que le has ido evaluando según el referencial, pero sí que has ido viendo un poco lo que se le va pidiendo para ir identificando si le ves o no le ves con el potencial de desarrollarlo.

Investigador: hay veces que se habla de esa gestión integral, en cierto modo ortodoxa, que todavía no he visto aplicada en ninguna empresa pero que

Iván: es un poco complicao, en una empresa como XXXX España es difícil pasar una gestión integral por competencias, de golpe y porrazo, porque somos una empresa que quieras o no tiene su, una historia y que la fábrica más joven tiene 30 años porque llevamos más de cincuenta años. Y una gestión integral por competencias impacta no solamente a la gestión de la gente, te va a impactar en la formación, te va a impactar en clasificación, calificación, te va a impactar en muchos procesos internos que hoy en día están establecidos, que están funcionando, que están dando resultados, o sea, que no es que estén funcionando mal, están funcionando y bien y dando satisfacción a to el mundo: al empleao, la empresa, a la representación de los trabajadores…entonces cambiarlo pues supone un cambio, a veces, radical y que hoy en día, a lo mejor, no todo el mundo ha identificado las ganancias que tiene ese cambio; cuando digo todo el mundo no estoy hablando de la empresa, no estoy solamente hablando de la empresa, estoy hablando del empleao y estoy hablando de la representación de los trabajadores. Entonces, bueno, ahí es un tema, yo creo que con el tiempo iremos entrando cada vez más en este aspecto porque se está haciendo ya de forma natural, es algo, cuando a lo mejor hace cinco años tu hablas de competencias en la empresa, la gente se quedaba "¿qué me pide este?, ya están catedráticos en cadena", hoy en día es una palabra que ya no asusta tanto y, es más, hay formas de trabajar hoy en día, dentro de la empresa, en el cual se está trabajando, entre comillas, por competencias pero que no está formalizao, que no está digamos escrito y validao y consensúa con todos, pero la realidad es esa; o sea, ese trabajo que te he enseñao a nivel grupo sobre oficios y competencias que necesita el grupo, a un nivel mucho más bajo, te estoy hablando a nivel de fábrica, se hace, se hace, porque tu a un nivel de fábrica tienes que identificar como función r.h., tienes que identificar cual son las competencias que te van a hacer falta, o sea, yo si soy el responsable de recursos humanos de una fábrica, de un centro productivo, tengo que tener muy claro la pirámide de edad en función de los diferentes oficios e identificar oficios donde voy a tener lagunas porque se me va a ir la gente, simplemente con eso ya voy a tener trabajo que hacer, llámalo competencias, no le llames competencias, llámalo oficios estratégicos, llámalo como te de la gana pero el trabajo es eso, o sea, por decir algo, yo imagínate que soy

responsable de un centro productivo y resulta que es que todos los pintores de coches que tengo ahí en los cinco años que vienen se me jubilan y no es así ¿eh?, pero vamos a imaginar que ese oficio de pintor es un oficio complicao que para adquirir las competencias de poder pintar y esa destreza de la mano y saber aplicar la pintura correctamente pues se necesitan dos años. Si yo no tengo una persona dos años formándose, explicándole los diferentes colores, haciendo el ejercicio de la destreza, etcétera, etcétera, pues no lo tengo. Pues eso es algo que tengo que tener, prever, porque podré absorber a lo mejor que se me vayan dos, tres y organizar el trabajo de otra forma y automatizando y todos salgo del paso pero si en cinco años se han ido todos y no he ido previendo la sustitución, lo llevo crudo, me va a tocar o contratar de fuera lo que pille, gente que se haya formado en talleres o en algún sitio, es un caso que no es real ¿eh?, pero que me llevaría a pagar a lo mejor más caro esa competencia que si hubiese ido anticipando pero…o yo que sé, cualquier otra cosa, ¿vale? entonces eso significa que el responsable de recursos humanos de un centro tiene que tener esa visión, tiene que tener una visión a X años y qué se me va y por donde andan los tiros porque a lo mejor, en el caso de los pintores, no pasa nada, si es que lo hemos previsto es automatizar su trabajo y de aquí a cinco años es que estará todo automatizado y no necesitaré más que dos personas para asegurar más que una vigilancia, un retoque y es que ya no necesitaré que sean pintores sino gente de mantenimiento que sepa y que pueda manejar todos los robots, pues ya está, el trabajo va por otro lado. Pero yo en fábrica tengo que hacer esa gestión provisional de empleo y competencias, en Francia se usa mucho esa palabra, la GPEC, gestión provisional de empleo y competencias, es más, no tengo ahora mismo muy claro pero hay una ley que te obliga a gestionarlo y a pactar o a presentarlo con la representación de los trabajadores, aquí en España no, pero sin embargo ese trabajo de anticipación es lo mínimo que debe asegurar un responsable de recursos humanos, o sea, el responsable de recursos humanos tiene que tener capacidad de proyectarse en el futuro y de hacer que los operacionales se proyecten en el futuro porque en realidad no es el responsable de recursos humanos el que hace todo ese trabajo, el trabajo suyo es el catalizador de obligar a esos operacionales que son los que saben donde va su oficio, es obligarles a pensar y

ayudarles a proyectarse en ese futuro y a ver qué necesitan para ir preparando y anticipando con relación a sus necesidades. Eso hoy en día es un trabajo que pues no es por competencias en el sentido que no estás definiendo exactamente qué competencias tiene, no estás formalizando a ese nivel y no hay un estándar pa tol grupo, pero sí cada fábrica lo tiene, cada centro productivo, digo cada fábrica porque es lo que más hay aquí en XXXX España, pero me voy a las ingenierías y también tienen su visión de por donde tienen que tirar un poco más y un poco menos. Y eso te permite trabajar tu futuro pero no hay formalización.

Investigador: En ese sentido la comunicación, el conocimiento de los operarios de este sistema de competencia es explícito? Ellos saben la posibilidad de…

Iván: no es explicito, esto lo maneja la línea jerárquica, esto lo maneja la línea jerárquica porque es ella la que tiene que trabajar su organización, o sea, el operacional trabaja, define qué organización quiere tener, bueno, no sólo la que quiere tener, la que debe tener, porque hay contextos económicos, tampoco puede tener…"pues yo quiero tener una organización con ochenta personas", "no majo, tu presupuesto es veinte y punto", pero tienes que definir qué quieres hacer, qué competencias, vamos a decir entre comillas, o qué actividades tienes que tener en tu organización. Y eso es potestad de la línea jerárquica, es su trabajo, no es algo que se gestione con los operarios, o sea a ver "todos en grupo, ¿cómo vamos a trabajar hoy?" no, la línea jerárquica define trabajos así, y entonces a partir de ahí la línea jerárquica pues va a ver como esta la gente, quien está en qué nivel, quien hace qué… y es la línea jerárquica la que va a trabajar un poco a ver quien va a evolucionar, eso lo hace pues identificado un poco el potencial de la gente, viendo un poco pues "oye mira, es que este cada vez que le hemos puesto a ejercer ciertos puestos que no lo veo, que no lo consigue…le hemos formao, le hemos ayudao pero no lo consigue…sin embargo este, mira, sí, o esta persona es que tiene una formación profesional de mecánico y nos puede venir bien para este puesto de mantenimiento" o sea, el potencial va a nacer de ahí y el potencial no sólo nace de una persona que dice "éste es", sino más bien de una decisión grupal de las líneas jerárquicas, o sea, por lo menos

esta el JU de la persona y el jefe taller, por lo menos hay dos personas que es algo, cuando se va evolucionando a la gente, que se gestiona a nivel departamento, se ve, no sólo está en manos de unos. “Que yo como operario quiero progresar?” si, no pasa nada, para eso está… hay entrevistas…existe la entrevista individual al operario que es una forma, sería una formalización de un encuentro entre el jefe de unidad y el operario, y tú ahí en esa entrevista puedes decir “oye, que yo me gustaría progresar en este ámbito o en este aspecto” otra cosa es que luego se tome en cuenta, se haga o no se haga, pero es su momento oficial de hacerlo. Independientemente de este momento lo puedes comunicar, tu puedes hablar con tu JU, le puedes decir “oye, ¿esto cómo va?, me gustaría hacer esto, me gustaría ir por ahí…” y ahí te tiene, tu JU te tiene que comentar y hablar contigo pero no hay un sistema de plazas abiertas en el cual yo me inscribo para poder sacar la plaza como en la administración donde dices, sale un concurso de…”y yo paso las oposiciones y pa’lante”, no, esto es una organización, es una empresa y trabajamos más con una organización y una gestión, digamos, de las carreras de la gente más que una, digamos, abrir plazas y que entre el que entre, sin una orientación.

Investigador: Pues nada más Juan, con esto tenemos más que suficiente, muchas gracias.

Iván: De nada, de esto yo creo que ya te he dicho todo lo que sé.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA (trabajadora)

Entrevista en profunidad a Sandra (43), trabajadora empresa petrolífera, departamento de lubricantes

(INTRODUCCIÓN)

I: Un poco para empezar, me gustaría saber cuál es tu posición dentro de tu departamento y cuales tus tareas a realizar.

E: pues yo soy lo que se denomina un tecnólogo ayudante y trabajo en el área de refino de la dirección de refino y marketing de tecnología y tengo responsabilidades en coordinar fundamentalmente grupos de laboratorio. En refino con los complejos y con los laboratorios de control de calidad y aquí en tecnología en el área de gas. Ahora mismo, este año, estoy coordinando un grupo de laboratorios. ¿Quieres que te describa más? O…

I: lo que tú quieras, va bien por ahora, luego irán surgiendo más preguntas. ¿Llevas en este departamento desde que entraste en la compañía? ¿Cuál ha sido tu evolución?

E: en tecnología sí.

I: ¿y en el cargo que ocupas ahora?

E: no, no, no, que va. Yo entré de ayudante técnico de laboratorio y he ido, digamos, progresando y ahora soy tecnólogo ayudante, pero vamos…

I: y los requisitos previos, la formación que necesitabas, ¿Cuál era?

E: entré como ayudante de laboratorio, tenía formación profesional de grado superior y cuando entré y a partir de ahí…

I: en tu opinión, que la empresa esté gestionada por competencias ¿qué significa? Según tus palabras…

E: ¿Qué la empresa o que tecnología?

I: que tecnología si es lo que te pilla más cerca…

E: bueno, se supone que es una meritocracia que está basado en tu nivel de compromiso y en tus resultados, eso es lo que significa para mí básicamente.

I: ¿has conocido modelos anteriores, tipos de gestiones anteriores o desde que está aquí siempre la gestión ha sido la misma?

E: no, antes no, yo no he trabajado por competencias hasta hace poco, o sea, ni en la empresa que estaba antes ni en esta. En gestión por compromisos llevo poquito tiempo, dos años o tres.

I: ¿y hay diferencias?

E: para mí personalmente no mucho, que me marea mucho la herramienta pero nada más. No, no, yo creo que depende más de las personas que de la gestión, no sé. O sea, me parece que está bien orientarse y que bueno la empresa reflexione o el conjunto de las personas reflexione sobre ello para implantar un sistema u otro está bien pero no tiene mucho más valor que eso, desde mi punto de vista, porque luego la meritocracia pues depende, en una organización tan grande como esta pues sí y, o sea, es cierta y a veces pues también hay otros factores que influyen y van a seguir influyendo siempre como son la oportunidad o yo que sé, la política propia de la compañía…lo que pasa es que bueno, es un sistema de personas y tiene pues todo lo bueno y todo lo malo. Yo creo que es, por lo menos, una declaración de intenciones, que sea más o menos perfecto el sistema ya es otra cosa y, en mi caso, yo no me puedo quejar pero…porque mi desarrollo profesional es basado en las…en, supongo, los objetivos alcanzados y en el compromiso pero que veo que es bastante desigual en cuanto a los resultados de esa gestión. No es lo mismo que esto sea un grupo grande a que sea un grupo pequeño, que estés comprometido en proyectos muy visibles ese año, a veces hay trabajos más oscuros, hay trabajos que tienen más visibilidad, menos…eso afecta, es inevitable.

I: pero afecta, ¿en qué sentido? Porque supongo que sea más visible o menos el objetivo que os proponéis…

E: es que depende hasta de cómo lo formules, tú puedes ser una persona que digas mira los objetivos los pongo lo más alto posible porque tiene que ser una aspiración y el objetivo debe ser algo alcanzable pero que sea un reto o tú puedes ponerte un compromiso que sepas que lo vas a cumplir sí o sí. Luego tu grado de desempeño, si lo juzgas en relación a eso…o sea, que ya hasta desde tu punto de vista. Luego tu jefe estará más o menos de acuerdo, tal, pero quiero decir, que ya cómo formulas el compromiso, ya estás poniéndote una…y claro siempre te pueden decir

“pues no lo has alcanzado del todo” pero ¿qué compromiso te pones?, ¿cómo eres de ambicioso en tus objetivos? No sé, y luego el tipo de proyecto pues también, nosotros que gestionamos proyectos o tal, pues áreas, todo eso, pues no sé, en un momento dado que un área esté muy bien o que los resultados sean…pues objetivos de unidad, que sean simplemente más visible porque están más de moda entre comillas, ¿sabes?, no es lo mismo a lo mejor este año, por ejemplo, que está la química tan fastidiada, pues a lo mejor los compañeros de química pues se sienten que su desempeño va a estar comprometido también de alguna manera…No sé…

I: la coyuntura influye…

E: La coyuntura influye, indudablemente. Pero también creo que ya no desde la organización sino desde el propio conjunto de personas, no sé, yo a lo largo de mi vida profesional, que ya es muy larga, he tenido jefes muy exigentes, jefes menos exigentes, o sea que todo, para empezar tú te puedes poner los compromisos con un rigor o con otro, entonces puede ser más, no sé, incluso un año decir “este año lo tengo chungo porque tengo a los hijos muy pequeños y voy a tener poco que hacer, mi marido va a viajar” te pongo ese caso, pues a lo mejor en compromiso este año no te puedes poner mucho. Otro año te vas a poner unos compromisos porque estés en un momento más tal o no sé, es que no es mi caso, no me ha ocurrido eso pero te puede ocurrir, no sé, hay condiciones. Y luego, tu jefe puede ser más o menos exigente a la hora de, primero, fijar esos objetivos y luego el grado de desempeño. Desde luego, pasado un límite, yo creo que una persona que se desempeñe bien, o sea alguien que lo haga mal, terroríficamente mal pues es de….

I: claro…

E: pero dentro de la gente que podemos trabajar normal y que tu grado de compromiso es bueno y tal, yo creo que es complicao y que depende mucho de todos esos factores…no sé.

I: y las competencias que hay que poner en práctica ligadas a tu puesto, ¿las conoces?

E: sí.

I: están escritas, es explícito…

E: en tecnología ese esfuerzo se ha hecho y se han revisado las competencias, luego estarás más de acuerdo o menos con las que te han asignado y tal pero en plan de competencias sí, en tecnología yo creo que está bastante claro. Luego otra cosa es que a veces ya te canses porque a lo mejor lo que puede ocurrir en nuestro caso es que la hiperespecialización a veces ha demostrado que te lleva a un camino equivocado, pero también se está haciendo un esfuerzo a que la gente sea más global, que trabaje de forma más transversal, que seas más intercambiable que eso también es bueno. A mí personalmente me parece que es muy buena cosa cambiar de asuntos y aunque estés en un área de especialización porque no puedes olvidar tu pasado y de cómo vienes desempeñándote, pero yo creo que también, esta organización debería ser mucho más creativa y mucho más flexible en ese sentido, ¿no?. Pero claro, eso depende de cómo se formulen las competencias y los compromisos, tiene mucho que ver con eso, si te van a permitir salir de esa hiperespecialización o no. Y luego también no está en ti, o sea que…

I: y luego, el tema este de la movilidad en la empresa. ¿Están claros los itinerarios? Tú como Begoña ¿sabes qué competencias tienes, qué nivel y qué te haría falta para llegar a un determinado puesto o funciona con dinámicas, digamos, "antiguas" de sólo si hay hueco y estás bien posicionado?

E: No, las competencias en tecnología son muy técnicas, las genéricas, pero las técnicas es más complicao que tú digas "bueno si yo hago esto me puedo ir a tal sitio", además, fundamentalmente te digo una cosa, y es que te dejen ir. Lo que pasa es que aunque tú quieras irte no puedes.

I: y entrando en el tema de la evaluación de competencias y compromisos, personalmente ¿cómo lo llevas?

E: no tengo ningún problema, ya te digo, llevo muy poquito tiempo valorándome por compromisos porque mi caso es un poco excepcional,

la empresa me ha ido promocionando en base a mi desempeño entonces yo no puedo estar a disgusto porque si la empresa te reconoce y vas progresando pues yo creo que lo vas haciendo bien. Luego, claro, cada uno tenemos nuestro Pepito grillo interior que te dice si lo estás haciendo bien o mal y tu grado de compromiso y yo duermo súper tranquila en ese sentido, mi grado de compromiso es alto, entonces no veo que haya un problema entre mi valoración y la valoración de la empresa. A lo mejor la velocidad a que te reconocen los méritos es un poco lenta, o sea…pero yo creo que esto es un poco así, en la empresa privada raramente te van a conceder el reconocimiento antes o a la par que tú desarrolles tu compromiso, siempre va por detrás. "Primero lo demuestras y después ya veremos si te lo reconocemos y cuando", o sea siempre hay ahí un decalaje, en mi opinión. Y yo no lo llevo mal, yo trabajo en un entorno de personas, ni gestores ni jefes, tengo una relación buena con ellos, así que mi valoración de ellos es buena y la valoración que ellos tienen de mí es buena, así que no hay problemas. Si acaso a veces ellos tienen la frustración de que también tienen sus límites y tienen que, no sé, que también la empresa les pone un ritmo para evaluar las competencias. Pero no tengo mala valoración, tengo una valoración buena…

I: si, no tanto a nivel de cuál es tu evaluación sino de qué te produce a ti antes he oído la palabra ajetreo…

E.: no, las herramientas, los plazos y tal, a mí eso no me gusta mucho pero es que lo tienes que hacer. A ver, para mí si un jefe te gestiona bien y tú te gestionas bien con tu jefe no es muy imprescindible la evaluación. Tú tienes un trabajo continuo y cercano porque esa persona está viendo tu trabajo, lo que ocurre es que en empresas como esta tan grandes o donde a veces la relación, esta empresa yo creo que tradicionalmente ha sido muy verticalista entonces cuando hay mucha distancia entre el jefe y el colaborador, que te pongan estas herramientas es bueno pero no es mi experiencia porque yo no he tenido necesidad para llevarme o para que mi jefe sepa que hago ni para que yo sepa qué piensa, no he necesitado ningún mecanismo establecido, o sea, siempre he tenido una relación fluida, siempre no, pero a menudo he tenido relaciones buenas, también he tenido jefes distantes y tal, pero en general está bien, o sea,

también está bien que haya un momento de reflexión pero no me…o sea, ese tipo de cosas no es la que me genera estrés, es la herramienta, el escribirlo, tal es lo que me cuesta un poco más. Reconozco que soy un poco perezosa y al final siempre voy en los plazos a lo últimos, a lo mejor ya lo hemos hablado y está tal, pero hay que hacerlo en el éste…pero bueno es la anécdota casi, no es más.

I: en relación con esto, la evaluación del grupo a través de la campana de Gauss que sitúa al mejor, entre comillas y al peor, entre comillas, ¿Cuál es tu opinión? ¿Tu experiencia personal?

E: pues es mala, yo te digo que no soy una damnificada de la gaussiana esa desplazada pero a mí me parece que en realidad es poca chicha lo que se reparte y que el sistema, depende que, o sea, hay veces que una persona es el que está fuera de las tres primeras, hay gente que está por las dos, tres, ahí en esa zona, sobre todo cuando hay grupos muy grandes pues esto es como el mundo, hay de todo, pero el malo, bueno, a lo mejor es más fácil, donde yo creo que es más complejo es en la confianza, o sea, incluso puedes no tener un malo, quiero decir, puedes tener gente que, oye, hace su trabajo y tal, o sea que a mí me parece que lo de estar por la zona baja es más complicao a no ser que sea un caso clarísimo de alguien por lo que sea, pues porque está muy quemao por algo, puede pasar, que también los hay. Y la parte alta de la tabla pues es más complicada, porque es evidente, y también hablo desde mi experiencia y lo que veo de mis compañeros, que es gente muy brillante y a veces no la valoran, y no es humillante tampoco. Bueno pues te da el excelente a uno ahí este año…yo no me lo tomo muy en serio, ahora me preocuparía estar en la parte baja de la tabla o tal, pero a mí estar en un 110 o un 100 o…es que realmente no hay mucha diferencia. A mí me parece que al final, no sé, que gestionas ¿qué? que sean cientodieces constantemente los mismos, lo repartes, porque al final es lo que te digo, o sea, el delta que hay entre lo que pone una persona, lo que se pone como reto a alcanzar y lo que consigue y tal, pues yo no veo ahí que haya unas diferencias…mi sensación es que no me gustaría tener que hacerlo a mí, eso dependiendo qué grupos porque cuando tienes un grupo muy bueno, te estoy hablando con un rendimiento bueno de la gente con un desempeño bueno de la gente, que yo creo que bueno no

es que todo el mundo sea ahí súper estupendo, pero si tú tienes un grupo bueno de gente, discriminar entre los buenos, cual es el mejor, tal…no sé. El sistema te obliga a señalar un mejor…

I: Y luego, en el equipo ¿se comenta esto?

E: No, yo personalmente soy muy abierta, no tengo ningún problema pero hay gente que no le gusta, también depende porque depende de cómo tú percibas que…no sé, depende del grado de madurez de las personas, del grado de realismo que tenga cada persona, es que depende de mucho, o sea, para mí, no sé, para una persona que sea muy ambiciosa, menos, pues esas cosas tienen un papel diferente, o sea, no sé, yo no voy a… a ver si estuviera en la organización y me pusieran todos los años 59 pues estaría muy preocupada, no es el caso, yo creo que puede pasar, pero vamos…que te olvidaras del trabajo, o no comprendieras qué es lo que esperan de ti, pero una persona en la media, normal, tal, no sé qué…

I: ¿se nota en el ambiente de trabajo quien es este año va encaminado a un lado o a otro?

E: no, porque luego siempre hay ajustes, tú sabes que somos una organización muy grande, o sea, en realidad, o sea, mi experiencia o mi percepción porque tampoco yo no tengo todos los datos, no veo lo que ocurre pero…la empresa siempre puede hacer lo que quiera, esta es la realidad, y yo creo que conviene no engañarse, o sea, si la empresa te quiere hacer ministro, bueno ministro no pero director general pues te hará director general. Yo creo que tampoco se equivoca mucho cuando hace los planes, así, de desarrollo con gente muy…pero también se equivoca a veces, y luego en esta casa no hay ninguna cultura de todo éxito pero luego nunca se reconoce un fracaso o una equivocación, eso nunca se va a decir. Asi que siempre se va para arriba, con lo cual, no sé. Y la gente que, ¿quieres decir que si se nota mucho, si es público?

I: si, como trabajáis en equipo y tenéis tareas en común, no sé…

E: pues es que claro, depende de…la evaluación siempre depende de tus expectativas, o sea si tú te pones que este año has hecho un trabajo de

puta madre y que has dedicado un esfuerzo bárbaro y tu jefe no lo valora en el mismo sentido pues te vas a sentir frustrado, eso está claro…porque eso depende de lo realista que seas y ser realista pasa por comprender que aunque lo hagas estupendamente bien a lo mejor hay otros factores que van a influir y no te va a tocar, o sea que lo mejor es ser un poquito escéptico porque si no te llevas unos calentones que para qué. En mi caso, por ejemplo, pues yo considero que estoy reconocida y tal, pero bueno siempre esperas que sea más, y siempre esperas, no sé…también tienes la certeza de que algún día llega, o sea, como en mi caso siempre he progresado, más lento o más rápido, pues bueno también hay que hacer un poco de autocrítica, decir cuáles son tus lagunas, donde debes mejorar y tal, reconocer que siempre va a ver alguien más comprometido, con mayor desempeño o lo que sea, o sea que no sé…lo importante es avanzar.

I: A nivel más particular, ¿has tenido algún tipo de disonancia entre lo que tú opinabas de tu evaluación y la evaluación de tu jefe? Sobre todo en ese tipo de aspectos como los comportamientos…

E: ¿en mi valoración personal? Nunca

I: ¿nunca? ¿Lo que tú has pensado es lo que tu jefe ha pensado de ti?

E: a ver, si por jefe entiendo mi jefe directo sí. Otra cosa es que eso a lo mejor les haya costado más o menos que se reconozca, por ejemplo, en mi caso en una evaluación de desempeño pues a lo mejor estabas ya haciendo un trabajo de cierto nivel y te… el que viene por detrás, sí eso me ha pasado, pero no en mi jefe directo. Yo no considero que no se me valore, yo creo que la organización me valora, o sea que en ese sentido me siento valorada. La velocidad sí, es lo que te decía, a veces es muy entre el conocimiento y tal pues hay una distancia. Yo no sé, si veo otros casos, veo gente más injustamente tratada y también eso implica tener más suerte o sea que tampoco… como somos grupos tan grandes, depende de con quién te compares, además, que ¿con quién te comparas? Si estoy con este que es el mejor, no vas a comparar… a veces se nos olvida eso. Pero por ejemplo, una experiencia que tengo y no es con la gente que tienen gestión por compromisos sino gente que está en convenio, o sea, personas que entran al mismo tiempo prácticamente y

tal pero que les ha pillado políticas de empleo distintas y tal pueden tener situaciones laborales muy desiguales con desempeños inversos a su posición actual, y eso lo veo y no hay nada normalizado como está la compañía, o sea, tu puedes compararte y decir, y eso que es odioso comparar, porque me comparo con fulano y mengano está fatal y…son grupos muy grandes, organizaciones muy grandes donde hay un número elevado de, a lo mejor de una concentración de competencias y no están valoradas y en otro grupo donde esta competencia es menor pues a lo mejor está más valorada, no lo sé. Pero ¿que no es muy regular?, vamos eso lo he visto yo siempre.

I: ese tema es muy interesante. ¿Hay alguna especie de patrón entre la gente que va por convenio y la que no va por convenio en el sentido de que el mismo desempeño se valora de forma diferente?

E: no, hay una política general de que los titulados superiores estén fuera del convenio, entonces es difícil comparar así

I: o sea, que nadie decide "prefiero seguir por convenio porque me interesa más…"

E: puedes decidirlo pero no es lo habitual.

I: ¿tiene más ventajas estar fuera de convenio?

E: sí, porque tienes una subida de sueldo inicial que es la parte variable, luego lo que pasa es que todos los años se puede dar una desviación de, si tienes una mala valoración todos los años, pues a la larga te puede perjudicar, yo no lo sé, pero no es una opción ¿eh? Si te dicen que fuera…

I: ah, te dicen que salgas…

E: hombre, puedes decir que no pero entonces te van a decir [ruido y gestos con la mano haciendo una cruz] y ya no te mueves de ese nivel.

I: te ponen la cruz

E: no es lo habitual, ¿eh? Pero me refería por ejemplo a gestión por compromisos, o sea, mi caso por ejemplo, cuando yo era personal de

convenio la pregunta graciosa era ¿de verdad piensa que nos compromete menos estando dentro o fuera de convenio? Yo conozco gente que no tiene evaluación por compromisos y que está mucho más comprometida con la empresa, que siente mucho más la empresa, que gente que está fuera de convenio. Al final, el compromiso con tu empresa no tiene nada que ver con la parte variable porque si tú estás muy quemado con tu parte variable al final vas a hacer ahí una especie de… a ver cómo lo explico…dejas de verle el sentido y lo que ves es el número que van a a ser 200 euros, 100 euros menos, que al final tampoco estamos hablando ahí de cantidades extraordinarias, hombre es un número pero estando en un 90 o en un 100 las diferencias son muy pocas. Entonces yo creo que la gestión por comprosimos no aumenta el compromiso con la empresa siempre, yo conozco personal de convenio que tiene un grado de compromiso con la compañía enorme y gente que tiene gestión por compromisos que lo que tiene es un compromiso con su subida salarial pero no con la empresa. Pero es que difícilmente vamos a encontrar, en mi opinión, ningún sistema perfecto. Entonces ¿la gestión por compromisos? Si tienes un jefe con el que se pueda dialogar pues va a funcionar todo el año y no hace falta ni cuadernito, ni instrucciones, ni tal, a mí me parece un poco llamativo que haya que ponerle toda esa serie de medidas, lo entiendo si tienes un jefe con el que no se puede hablar, con el que tal, pero bueno eso da como resultado que el líder está muy mal valorado en la compañía y tenemos muy malos líderes, porque si tú tienes un jefe así…tú vas a hacer la compra y te llevas la notita de la compra comprarás bien, si no llevas la nota de la compra se te olvidará la mitad, comprarás lo que no debes, no se qué…Pues un líder es lo mismo, si no te dice claramente qué espera de ti, cual es el objetivo, a donde vamos y cual es la función, pero da igual, me da igual un maestro de obras o un no sé qué, o sea, en cualquier cosa de un grupo que tenga que ir dirigido a un resultado, si el jefe no se implica bien, difícilmente va a ir bien, luego es que es en cadena. ¿Y articular eso? Pues yo creo que está bien pero donde hay que hacer mucha presión también yo creo que es en ese estilo de directivo, en ese estilo de liderazgo para que luego la g por c sea una cosa natural, o sea… porque es que incluso si a ti te ponen en un compromiso, que tú a lo mejor puedes no entender pero es que a lo mejor es preciso

comprometerse con algo y puede hasta no gustarte, que hay veces que hay tareas que "pufff, coño este tema no me gusta mucho y tal…", si te digo "mira, es que es fundamental por esto tal y cual" pues oye, yo creo que eso beneficia y mejora la relación y la consecución de compromisos, porque al final el compromiso no es tuyo sólo, el compromiso es de, normalmente de un grupo, no veo que sea sólo de una persona… pero bueno.

I: y ya que tú tienes una trayectoria larga dentro de la empresa y en otras, ¿consideras que se te piden cosas diferentes al trabajar por competencias con respecto a los que están por convenio o con respecto a antiguas empresas o antiguas gestiones dentro de la empresa?

E: no, no, yo creo que lo que se va haciendo mayor acento es en el hecho de que uno tiene que hacerse responsable de lo que hace, o sea, yo creo que el cambio más grande, si lo ha habido en todo, que no creo que esté totalmente en todo es de un estilo muy muy vertical, muy dirigido, hemos pasado a un estilo donde se quiere hacer que las cosas sean más de equipo, más coordinadas y donde tú seas responsable de tu desempeño, o sea, si al final la gestión por compromisos tiene que ver con el jefe y tal, sí, pero tiene que ver con uno mismo, tiene que ver contigo también, de que tú veas efectivamente lo que te habías propuesto, lo que era necesario conseguir, lo has conseguido, o sea que también tiene que ver con el grado de responsabilidad de la persona. Por eso digo que tiene mucho que ver con la persona, con cómo ves tú tu trabajo pero a mí me da igual, mi gestión por compromisos también la tengo en mi casa cuando organizo mi presupuesto doméstico, cuando no sé, me propongo cualquier cosa que hacer, o sea, es mi compromiso con la empresa pero también contigo mismo, no sé si…

I: si…la idea de estos compromisos a través de estas habilidades, de estos comportamientos, ¿hacen un poco que se diluya lo que es el trabajo y lo que es el no trabajo? En el sentido de que puedas o no desconectar…

E: bueno, es que hay veces… sí y no. o sea tiene que ver y no porque también haces un montón de trabajo no planificado, o sea, a ver, uno dice, venga compromisos y proyectos y objetivos y tal…claro, el objetivo que está puesto en el papel o el compromiso que está puesto en el papel

al final hay que cumplirlo y sobre todo si es el del líder, vamos, eso va por misa, o el de la unidad y tal. Pero luego abordas un montón de trabajo que no estaba planificado, igual, que sale y que tal, y ahí es donde yo creo que el compromiso, que no el objetivo, que es diferente, es donde hace su función, pero eso no está escrito, eso está en tu competencia genérica, o sea, si tú eres una persona que te dicen "oye hay que hacer esto" y "venga, pues vale" y no dices que no pues nada, acabarás agotado y lleno de trabajo pero…no sé, y hay quien está muy centrado en sus objetivos y dice "no, no, yo sólo lo mío y el resto no…"

I: ¿se puede estar así?

E: se puede hacer, claro que se puede, también depende. Estamos en lo de siempre, a lo mejor una persona que tenga como objetivo, pues eso, que es muy visible o tal, pues tiene más capacidad para decir que no que uno que a lo mejor tiene un trabajo un poquito más gris o tal que, bueno, le caen todos los marrones porque parece que siempre está disponible, ¿no? pero esa situación también puede cambiar, esa puede ser tu situación en el año A y en el año A más dos puede ser otra, o sea, pienso, ¿eh?. Y luego incluso yo creo que una persona a lo largo de su vida profesional pasa etapas en su vida personal que también le influyen y que bueno que hay veces que tiene ganas de más ruido y otras de menos ruido, y te cansas, estás más motivado, menos… Pero también hay otras, o sea, no es solamente el reconocimiento a través de la gaussiana ésta, de que seas un 110 y te den 10 euros más o menos, no es solamente el reconocimiento, el reconocimiento también es tu posición, cómo valoran tu opinión, o, no sé, también son…reconocimientos.

I: ¿podríamos decir que la gestión por competencias hace que la gente compita más, sea más competitiva? Lo notas, lo percibes…

E: Yo no lo creo, yo creo que te orientas al final, al binomio jefe-empleado, o sea si tu jefe piensas que te va a valorar esta competencia o aquella o este compromiso más que tiene que ver con el suyo o que tiene que ver con el de la unidad, pues tú te inclinas y te orientas. A lo mejor el primer año no te enteras pero al segundo o tercero te aseguro que estás ahí ojo avizor que estás viendo cómo le va a otro. Pero como digo que hay otras circunstancias que también pueden modificar esa valoración,

no creo que suponga un aumento de la competitividad. Yo creo que hay gente competitiva con y sin la gestión por compromisos y gente que no es muy competitiva y que difícilmente lo va a ser. Depende también de la manera gorda del trabajo, no lo sé, yo creo que no…a mí no me parece un sistema extraordinario personalmente, porque bueno, a lo mejor en otros lugares donde no está implantado pues, eso también ocurre, que cuando tienes una cosa no la valoras suficientemente y si no la tuvieras la echarías de menos y puede ocurrir. Pero eso de forzar a que haya uno malo cuando no lo hay o tal, no me parece…o sea si lo hay pues lo va a ser de forma natural y lo sería en cualquier sistema, o sea alguien fatal y alguien excelente pues sí, también, habrá gente que en un año especialmente… un desempeño y tal pero…¿ligado al éxito? Pues no sé, a veces hay gente que se ha esforzado mucho y el proyecto no ha llegado a buen término, a lo mejor, por tal y lógicamente pues no se le ha considerado nunca un 110, o sea… que tiene muchos matices, pero que luego hay además acciones correctoras que son más globales, que están por encima de eso, que se aplican y que hacen que todo eso se diluya muchísimo, con lo cual al final es un tema de, a ver, un grupo de veinte ¿no? porque además creo que se aplica por grupos de veinte personas, entonces venga, cuando hay más de veinte tienes que dividir en dos grupos, tal…sobre veinte, entonces tú, como además la gente no publica mucho y "me dice pues yo he sido tal", no, no, eso no se dice jamás, ni del sueldo ni de tal, esto todo es, también hay mucha leyenda también, mucho mito, a mi me han dicho cosas increíbles de gente que bueno, ganaba más que un director y yo digo "pero hombre, ¿cómo va a ganar esa cantidad de dinero esa persona si no lo gana ni un director en esta casa?" o sea que al final tiendes a ver lo que tú no conoces como oooooh, gigante y está sobredimensionado y un poco magnificado. Pero creo que es que ningún sistema de estos es muy…

I: si que lo ideal... pero bueno, el tema de lo que viene a ser más competencias, las habilidades observables, podríamos decir que aparte de las evaluaciones anuales, más o menos, me lo has contestado ya, pero hay evaluaciones informales diarias, del día a día donde van apuntando maneras de hacia dónde vamos a ir o al final es un explosivo, una bomba, no se sabe, o sea, tú puedes decir qué bien iba y cómo he acabado…

E: no, no, no. yo creo que, claro, tú ves cual va siendo en tu competencia genérica clarísimo, si tu jefe te dice “macho, no tienes ninguna habilidad para tratar con gente y te va muy mal y tienes que cuidar esa habilidad” pues desde luego está clarito que te lo han dicho, que te hacen esa evaluación, tú podrás estar de acuerdo o no, discutir pero es una evaluación a mejorar, una competencia a mejorar. Si tú te hacen una evaluación técnica y te dicen que “en este tema tienes que tener mayor grado de independencia o mayor conocimiento de tal” pues también sabes por donde tienes que ir. O a la inversa, te pueden decir “mira, no sigas especializándote en esa tal porque ahora mismo esa competencia no nos es necesaria”, también están los planes estratégicos, los objetivos de tu dirección, o sea, tienes muchas herramientas para saber si te estás orientando bien o no. Yo creo que claro, por eso digo, que el sistema no es perfecto y tal pero es un sistema,o sea, y si que digo eso, que me parece una declaración de intenciones, que luego depende mucho de las personas, yo me imagino que en la evaluación de g por c aquí o en otro lugar sería muy diferente.

I: pues muchas gracias, ya hemos llegado al final.

E: Gracias.