

La creación y la destrucción de la competencia individual: el papel de la experiencia profesional

Fátima Suleman

Departamento de Economía del Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y la Empresa (ISCTE) y DINÂMIA, Lisboa, Portugal

Jean-Jacques Paul

Instituto de Investigación sobre la Economía de la Educación (IREDU), CNRS, Universidad de Borgoña, Dijon, Francia

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el impacto en el nivel de las competencias individuales de las variables que tradicionalmente representan el capital humano. El debate gira en torno al modo en que la educación y la experiencia profesional contribuyen al proceso de creación de competencias útiles en el mercado laboral o, por el contrario, a su obsolescencia. Los datos han sido obtenidos a partir de una investigación efectuada sobre una muestra de cinco bancos y en cuyo transcurso pedimos a los supervisores que evaluaran las competencias de 600 empleados (de ventanilla y de atención a la clientela). Se trata de una heteroevaluación fundada en un listado de competencias y de comportamientos.

La temática central de este artículo es llamar la atención sobre los procesos de invalidación de la experiencia adquirida con los que pueden enfrentarse los individuos y el papel que los bancos reconocen a las dos fuentes de capital humano. Se sugiere así, de acuerdo con los casos, la complementariedad o la sustitución de las fuentes de adquisición de competencias.

Palabras clave

Education, learning, labour market, human resource management, economics of education, quality of education

Educación, formación - enseñanza, aprendizaje, mercado laboral, gestión de los recursos humanos, economía de la educación, calidad de la educación

Introducción

Dentro de la economía, la problemática de la competencia es abordada en cierto detalle por la teoría del capital humano, en particular cuando intenta explicar hechos modelizados del mercado laboral, como el mayor nivel salarial de los individuos con mayor nivel de escolarización. La noción de "valor productivo" de la educación, inspirada en Becker (1975)

(1) y desarrollada por el modelo del capital humano, da a entender que la educación contribuye a la adquisición de capacidades productivas. Por su parte, Mincer (1993) (2) colocó el acento en las inversiones post-escolares, presuponiendo que los individuos adquieren capacidades productivas después de la educación formal y que la experiencia profesional es una importante fuente de adquisición de competencias.

No existe una explicación aún sobre cómo la educación y la experiencia profesional influyen en el proceso de creación de competencias útiles o, por el contrario, en su obsolescencia. Nos proponemos analizar aquí cuáles son las competencias generadas por el sistema escolar y/o cuáles las generadas por las empresas a través de la experiencia, así como resaltar los procesos de "invalidación" de la experiencia adquirida de los individuos de más edad, como consecuencia de la evolución económica y tecnológica.

A partir de los datos obtenidos por una investigación empírica sobre la creación y la valorización de las competencias en el sector bancario, estudiamos el impacto de las variables de capital humano sobre el nivel individual de las competencias. Los datos proceden de una investigación efectuada sobre una muestra de cinco bancos y en cuyo transcurso pedimos a los supervisores que evaluaran las competencias de 600 empleados (3) (de ventanilla y de atención a la clientela). Se trata de una heteroevaluación basada en un listado de 30 competencias y comportamientos.

Nuestro trabajo se estructura en tres partes. En primer lugar, se toman necesariamente en cuenta las premisas de la teoría del capital humano a fin de comprender el papel que juega la experiencia profesional en el mercado de trabajo. En segundo lugar, abordamos sintéticamente la transformación de los empleos y de las competencias en el sector de la banca. En tercer lugar, presentamos algunos resultados que permiten analizar este proceso de construcción/destrucción de la competencia individual y la subsiguiente búsqueda de mano de obra joven y titulada por parte de los bancos. ¿Podremos razonarlo en términos de destrucción o más bien en términos de desfase de las competencias adquiridas? La respuesta a esta cuestión se inscribe en el marco analítico elegido como referencia, economía de lo convencionalmente entendido o economía de la educación.

(1) Segunda edición.

(2) Se trata de una reedición de la edición de 1974.

(3) La encuesta se ha llevado a cabo durante el año 2001 sobre una muestra de 1 100 empleados en 120 sucursales, situadas en diferentes localidades -Lisboa, Oporto, Viseu, Évora y Faro- y dependientes de los tres principales grupos financieros portugueses. La muestra final obtenida es de 600 empleados.

La teoría del capital humano y la creación de las competencias

En esta sección, presentamos tanto las aportaciones como las limitaciones teóricas del criterio neoclásico del capital humano a la hora de analizar el valor productivo de la experiencia profesional.

La experiencia profesional y el modelo del capital humano

En el momento de su aparición, la noción de capital humano se refería a las diferentes inversiones individuales (Schultz, 1961). Las pioneras investigaciones de Becker y Mincer intentaron incorporar al marco de consideración las inversiones individuales en educación y en experiencia profesional con el fin de explicar las diferencias salariales constatadas en el mercado laboral.

Indudablemente, el concepto de capital humano no sólo representa una ruptura con la hipótesis neoclásica de la homogeneidad laboral, sino también una nueva forma de abordar el factor trabajo. Cabe recordar así que, en 1998, la OCDE otorgaba carta de reconocimiento a las potencialidades que encierra el concepto de capital humano al resaltar la “poderosa” importancia del factor humano en una economía basada en los conocimientos y en las competencias (OCDE, 1998).

En efecto, los teóricos del capital humano han traído a colación la influencia de la formación inicial y de la experiencia profesional en el aumento de la productividad individual resultante de las capacidades productivas adquiridas a partir de estas dos fuentes de competencias.

En una palabra, Becker y Mincer han teorizado la idea de que los trabajadores son heterogéneos debido a sus diferencias de capacidad productiva útil en el mercado laboral.

En Human Capital, por capital humano se hace particular alusión a la educación, considerada ésta una inversión, bien para el individuo, bien para la sociedad, en tanto que facilita la adquisición de las capacidades que hacen más productivos a los individuos. Para Mincer, el modelo de escolaridad de Becker constituye una configuración primitiva de la “función ingresos” de la teoría del capital humano. Por su parte, introduce la idea de inversiones post-escolares, en particular la inversión en experiencia profesional.

Este criterio basado en la inversión es el que lleva a Mincer a admitir que los individuos adquieren capacidades productivas después de concluida la educación formal, constituyendo la experiencia profesional una fuente importante de adquisición de competencias. Ahora bien, considera que estas inversiones no son directamente constatables. Lo que sí puede constatar y cuantificarse son los perfiles salariales, que muestran la variación de los salarios en función de la edad y cuya configuración piramidal da a entender que las inversiones son más elevadas en el inicio de la carrera salarial para disminuir a continuación ulteriormente.

Críticas al concepto operativo de Mincer

El concepto operativo de experiencia profesional es en Mincer una experiencia potencial, lo que no deja de exponerse a los dardos de la crítica, sobre todo porque Mincer entiende la experiencia profesional como una experiencia homogénea y cuya medida son los años de vida profesional. A lo largo de la década de los ochenta, economistas y sociólogos retoman el análisis de la experiencia profesional e intentan captar la heterogeneidad de las trayectorias y de las capacidades productivas adquiridas. También aspiran a poner de relieve la obsolescencia de las capacidades adquiridas a partir de la experiencia profesional.

Tomando como hipótesis de partida que "las empresas intentan minimizar el coste de adaptación", Cart y Toutin se proponen estudiar el papel de la experiencia profesional en la capacidad de adaptación del individuo (Cart y Toutin, 1998, p. 137). Para los autores, la experiencia profesional permite adquirir competencias, determinadas éstas a su vez por la variabilidad y por la elasticidad de los empleos. Así, la diversificación de la actividad profesional juega un papel esencial en el proceso de construcción de las competencias (Cart y Toutin, 1998).

En paralelo con esta línea de investigación, Ballot y Piatecki (1996) se preguntan si la experiencia profesional adquirida tiene una validez permanente. En su análisis del arbitraje llevado a cabo por las empresas a la hora de decidir entre la promoción o la contratación externa para cubrir los puestos de mayor rango jerárquico, Ballot y Piatecki rechazan la idea de que la experiencia profesional sea indicadora de las cualidades de la mano de obra y esgrimen para ello dos argumentos: en primer lugar, las mutaciones que sufren las actividades profesionales contribuyen a desvalorizar la experiencia; en segundo lugar, en un contexto de evolución tecnológica, la formación y la experiencia se vuelven progresivamente obsoletas. En este contexto, las generaciones cuya formación es más reciente adquieren nuevas ventajas (Ballot y Piatecki, 1996).

Es importante subrayar que las contribuciones de Cart y Toutin (1998) y de Ballot y Piatecki (1996) se han centrado por encima de todo en la heterogeneidad y en la complejidad de la experiencia profesional como fuente de adquisición de competencias, pero no han detallado cuáles son las competencias que la experiencia crea o vuelve obsoletas. Estamos muy lejos, pues, de la problemática sobre el papel actual de la experiencia profesional en la creación o en la obsolescencia de las competencias. ¿Cuáles son, precisamente, las competencias cuya creación viene determinada por la experiencia profesional? Esta descripción de las fuentes de creación de competencias es objeto de un análisis empírico que desarrollaremos a continuación. Consideremos, de momento, la evolución de los empleos en el sector de la banca para comprender la transformación de los requisitos exigidos en materia de competencias por parte de los bancos implicados en la muestra.

El sector de la banca en Portugal y la transformación de sus empleos

Las grandes mutaciones que han experimentado los bancos abarca una multitud de transformaciones y representan un estudio de caso interesante para hacerse una idea de la evolución registrada en cuanto a la demanda de competencias. Este artículo estudia, pues, las principales transformaciones que ha experimentado el sector bancario en Portugal y sus consecuencias sobre la recomposición de la mano de obra.

La evolución tecnológica y la evolución de los mercados han transformado los empleos y las competencias necesarias en el sector bancario. Sin entrar en detalle en el análisis de dichas transformaciones, es preciso recordar que el sector bancario en Portugal ha experimentado profundas transformaciones (Almeida, 2001) por lo que al aumento del número de empleos y a su configuración profesional se refiere, así como al aumento del número de sucursales (Costa Pereira (coord.), 1998).

Los años 1985 y 1992 son las fechas más importantes para la evolución del sector bancario en Portugal. La primera marca el inicio del proceso de reprivatización del sector, con la creación de un banco privado. Este proceso se consolidó en 1992, con la expansión de los bancos privados en perjuicio de los bancos públicos. A tal evolución se suman la renovación de las estrategias económicas, tecnológicas, organizativas y de gestión de los bancos portugueses. En fechas más recientes, la estrategia de fusión de los bancos se refuerza, lo que desemboca en la concentración en grandes grupos financieros.

Por lo que respecta a la composición de la mano de obra, hay que subrayar que los bancos han emprendido un proceso de recalcificación de su personal, ligado a la elevación del nivel de escolaridad. Por otra parte, el sector bancario se afirma, desde hace tiempo, como un sector en el que priman las altas cualificaciones educativas. Así, el Convenio Laboral Colectivo de 1982 fijaba en 9 los años de escolarización mínimos en el momento de la contratación y el Convenio de 1990 definió como criterio el nivel secundario -11 años de escolaridad-, mientras que la escolaridad obligatoria, en Portugal, hasta la fecha, es de 9 años.

Una serie de datos macroeconómicos ⁽⁴⁾ pueden resultar útiles para la descripción de esta mutación cualitativa de la mano de obra. Entre 1985 y 1992, la proporción de titulados encargados de actividades comerciales aumentó considerablemente: la proporción de titulados superiores pasó del 4,5 % en 1985 al 8,2 % en 1992 y al 16,5 % en 1998.

Si nos centramos en la política de contratación ⁽⁵⁾ seguida por los ban-

⁽⁴⁾ Las proporciones se calculan a partir de los datos de una encuesta administrativa, realizada por el Ministerio de Trabajo, que abarca a todas las empresas. Se trata de una fuente de información exhaustiva, denominada "Quadros de Pessoal", que contiene información sobre las empresas y sobre los trabajadores, presentada de forma simétrica.

⁽⁵⁾ Los indicadores utilizados para estudiar la política de contratación se han calculado a partir de los empleados con una antigüedad inferior a un año.

cos en Portugal, comprobamos que han dado prioridad a los candidatos que poseen un título de enseñanza superior, seguidos de aquellos con un título de enseñanza secundaria. La tasa de crecimiento anual medio (TCAM) de los titulados superiores contratados entre 1985 y 1992 fue del 42%; en el caso de los titulados de enseñanza secundaria, el 36%. Por el contrario, la TCAM de los empleados con escolaridad obligatoria (9 años) fue durante el mismo período la más baja - 19%. Entre 1992 y 1998 se mantuvo la importancia de la enseñanza superior, con una TCAM de sus titulados del 14%. Las contrataciones en otros niveles se redujeron, estableciéndose la TCAM en -3 % para los titulados en enseñanza secundaria y en -17 % para los titulados en el nivel de escolaridad obligatoria.

De esta voluntad de recalificación dan muestras asimismo las prácticas de contratación de algunos bancos de nuestra muestra puesto que actualmente, distanciándose de las normas establecidas en el Convenio revisado en 1990, exigen el título de enseñanza superior para acceder a los empleos bancarios, en lugar del título de enseñanza secundaria. A su vez, los bancos parecen otorgar prioridad a las personas con formación en gestión y en economía, disciplinas que permiten adquirir más fácilmente las competencias específicas. En una palabra, los bancos siguen una estrategia de adquisición de las competencias generales y profesionales creadas, parcial o totalmente, por la educación.

La estrategia de cambio se despliega finalmente sobre las actividades bancarias que estaban tradicionalmente estructuradas en función de un sistema burocrático y de una división rígida entre las actividades administrativas y las actividades comerciales. En un contexto de internacionalización, de desarrollo de los mercados financieros, de informatización de la mayor parte de las actividades profesionales, algunos empleos han desaparecido, otros se han transformado y, finalmente, han surgido nuevos tipos de empleo.

La transformación más radical ha consistido en el debilitamiento de la rígida dicotomía entre los empleos administrativos y los empleos comerciales, es decir, entre los "*back-office*" y los "*front-office*". En efecto, la prioridad otorgada a las actividades comerciales, a la polivalencia, al trabajo en equipo ha terminado por diluir dicha dicotomía, exigiéndose de los empleados de banca competencias transversales en ambos tipos de actividad.

Más allá de estas transformaciones a nivel organizativo, es preciso tener en cuenta la reconfiguración de las competencias de los empleados de banco encargados de las actividades comerciales. La principal evolución consiste en pedir a los empleados que pasen de una actitud pasiva, a la espera de que los clientes manifiesten sus necesidades, a una actitud dinámica, abordándoles de manera espontánea (Conseil, 1998).

En la misma lógica, se refuerza la especialización de los oficios "comerciales". Se vuelve más frecuente la separación entre el personal encargado de una clientela específica, como las grandes empresas, las pequeñas y medianas empresas, los organismos públicos y los particulares. En algunos bancos, los empleados encargados de las actividades comer-

ciales están especializados por sector de actividad, en particular en el sector inmobiliario.

Para hacer frente a los desafíos inherentes a estas mutaciones, los bancos buscan recursos humanos que posean competencias más apropiadas. El sistema educativo se convierte así en una fuente crucial de adquisición de las competencias que facilitan la capacidad de aprendizaje y de adaptación a las mutaciones permanentes.

En su trabajo comparativo sobre los bancos europeos, Annadale-Massa y Bertrand (1990) subrayan el papel del sistema educativo en la preparación de los recursos humanos para hacer frente a los cambios.

El análisis empírico y la discusión sobre el valor productivo de la experiencia profesional

En esta última parte, centramos nuestro análisis en el impacto de la educación y de la experiencia profesional sobre el nivel individual de competencia profesional. En primer lugar, es preciso presentar nuestras opciones metodológicas y el instrumento utilizado para la recogida de información. A continuación, discutiremos los resultados empíricos y las diferencias respecto a las aportaciones de la teoría del capital humano.

Los datos

En esta sección, presentaremos las opciones metodológicas de la investigación y los resultados esenciales para el debate sobre la valorización de la experiencia profesional o la valorización de las capacidades adquiridas. Con el fin de recentrar el debate, examinaremos las premisas de la teoría del capital humano según las cuales la educación y la experiencia profesional contribuyen a la creación de competencias. El "valor productivo" de la educación y de la experiencia profesional se refiere así al valor económico -salarial- de las competencias adquiridas. Observemos, por otra parte, que nos situamos en el marco de las fuentes de creación de competencias y de la valorización de estas mismas fuentes.

Nuestro análisis se centra en la heteroevaluación de las competencias. A diferencia de las opciones metodológicas de Green (1998) y de Paul (2005), que utilizan la autoevaluación de sus competencias por parte de los propios asalariados, nuestro trabajo ha consistido en solicitar a los supervisores que evaluaran, a partir de un mapa de competencias, los niveles de competencias de sus asalariados (recuadro 1).

La opción metodológica de la heteroevaluación se sitúa en el contexto de la mayor parte de los bancos, que han implantando sistemas de evaluación de sus empleados. Los supervisores tienen la responsabilidad de evaluar regularmente el rendimiento y/o las competencias de sus subordinados y dicha evaluación constituye el soporte de las decisiones en materia salarial, de reparto de beneficios, de promociones, de acciones de formación, etc.

La heteroevaluación presenta más ventajas comparativas que la autoevaluación puesto que permite reducir la subjetividad al capacitar al evaluador para utilizar comparaciones entre individuos o comparaciones respecto a un nivel de competencias esperado en un puesto de trabajo determinado.

Hemos de subrayar que pretendemos “reducir” la subjetividad y que somos conscientes de los límites de una heteroevaluación. En este sentido, mantenemos dos limitaciones: los desafíos de la evaluación a la que los supervisores deben hacer frente (Baraldi et al., 2002); y la disponibili-

Recuadro 1

La encuesta y el mapa de competencias

Nuestro análisis empírico se basa en una investigación con la que se ha intentado evaluar las competencias de los empleados del sector de la banca encargados de las actividades comerciales.

En efecto, hemos circunscrito el análisis a una muestra de empleados de ventanilla, responsables de clientes y encargados de actividades administrativas. No se refiere a los supervisores de sucursal que son responsables de las sucursales bancarias y a los que incumben responsabilidades de dirección.

Hemos elaborado un mapa de competencias a partir de las investigaciones sobre los empleos en el sector de bancario. Es decir, no hemos aplicado un análisis de los empleos sino que más bien hemos aprovechado investigaciones nacionales y europeas sobre el sector bancario, y también hemos utilizado mapas específicos de cada uno de los bancos.

Este mapa ha sido refrendado posteriormente por los interlocutores de los bancos de la muestra, en particular por los responsables de la gestión de los recursos humanos y los directores de las sucursales.

El cuestionario presta atención a cada uno de los empleados de una sucursal bancaria y toma la evaluación efectuada por el supervisor a partir de un mapa de competencias como referencia. Para un 51,7% de los empleados evaluados, los cuestionarios fueron cumplimentados por los supervisores, en nuestra presencia; para un 23,3%, los supervisores cumplimentaron los cuestionarios sin que nosotros estuviésemos presentes y tras presentación de la investigación; y el 25% fueron cumplimentados sin presentación alguna, y en nuestra ausencia.

La encuesta se ha llevado a cabo durante el año 2001 sobre una muestra de 1.100 empleados en 120 puntos de venta, situados en diferentes localidades - Lisboa, Oporto, Viseu, Évora y Faro- y dependientes de los tres principales grupos financieros portugueses. Finalmente, la muestra final obtenida es de 600 empleados.

También hemos estudiado el sector y los bancos incluidos en la muestra a partir de las informaciones cualitativas y cuantitativas disponibles. Así, hemos analizado los documentos internos de los bancos, como los instrumentos de evaluación y los estudios sobre empleos y competencias profesionales. Hemos entrevistado a los responsables de la gestión de recursos humanos y a algunos directores de sucursal para obtener información sobre las políticas de contratación, formación, remuneración, reducción de plantilla, promoción, etc.

dad de los evaluadores que deben obtener informaciones generales y dedicar un tiempo considerable a la evaluación de las competencias.

Por tratarse de una medición subjetiva del nivel de competencia individual que también puede confundirse con el rendimiento individual (Eustache, 1996), nos cabe suponer que la evaluación puede estar sesgada por ciertas características de los evaluadores, sin que podamos especificar dicho sesgo. Pero esta subjetividad no es verdaderamente decisiva, en la medida en que funda la evaluación de los rendimientos de los asalariados y su utilización por parte de los superiores.

Una vez efectuada esta evaluación, pudimos analizar los diferentes niveles de competencias de los empleados de los bancos de la muestra, a través de su génesis y su valorización ⁽⁶⁾.

La educación y las competencias

Nuestro propósito consistirá en comprobar si el sistema educativo y el sistema productivo son fuentes alternativas o complementarias en el proceso de creación de competencias. Para ello, utilizamos un modelo de regresión que permite determinar, para cada competencia previamente definida, las principales fuentes, vinculadas a la oferta de trabajo. El modelo, que se inspira en Heijke y Ramaekers (1998), sigue la estructura siguiente:

$$c_{ai} = b_0 + \sum_{j=1}^n b_j f_{ji} + e_i$$

donde el nivel de competencia (a) del individuo (i) es una función lineal de las características individuales, como la educación, la experiencia profesional, la antigüedad en el banco, el sexo. La educación y la experiencia profesional se analizan de acuerdo con los parámetros de los teóricos del capital humano: el número de años de escolaridad y el número de años de experiencia. La experiencia profesional es igual a la edad menos los años de escolaridad menos la edad de inicio de la escolaridad.

En la tabla siguiente, sólo recogemos las competencias sobre las que la educación tiene una repercusión positiva y/o la experiencia profesional una influencia negativa ⁽⁷⁾.

Los resultados presentados en la tabla 1 indican el impacto positivo o negativo de las variables del capital humano sobre el nivel de competencias individuales de los empleados de banca. Así, el signo positivo asociado a la educación significa que gracias a la educación es posible ad-

⁽⁶⁾ Para el análisis del modelo econométrico de adquisición y de valorización con las variables de la oferta y de la demanda de competencias, ver Suleman, 2004, en la página Web del IREDU, www.u-bourgogne.fr/IREDU donde hemos abordado también el impacto de las variables de la demanda, en particular el empleo ocupado y el banco. Los resultados revelan que algunos bancos presentan niveles de competencias más elevados. La pregunta que surge es la siguiente: ¿Facilitan o impiden los bancos la adquisición de competencias?

⁽⁷⁾ Para los resultados de la regresión, ver el anexo 1.

quirir competencias reconocidas por los supervisores. La evaluación efectuada por los supervisores revela que los empleados movilizan, en el curso de las actividades profesionales, competencias que han sido adquiridas, parcial o totalmente, dentro del sistema educativo.

La educación contribuye de manera muy diversa a la creación de competencias. Influye fuerte, positivamente en los conocimientos teóricos, lo que cabría esperar pero no cabría que bastase en una sociedad basada en el conocimiento, donde la educación ha de estar enfocada hacia la innovación y no solamente hacia la utilización y la reproducción de viejos conocimientos.

Tabla 1: Impacto de las variables del capital humano sobre el nivel individual de competencias

Tipo de competencias	Competencias utilizadas en la investigación	Educación	Experiencia
Conocimientos teóricos	Conocimientos técnicos generales	+	
	Conocimientos técnicos específicos	+	
	Conocimientos de lenguas extranjeras	+	-
Competencias estratégicas/ específicas	Capacidad de negociación		-
	Capacidad de convicción		-
	Perseverancia y orientación hacia los resultados		-
	Orientación al cliente		-
	Comprender la estrategia del banco	+	-
Competencias hacia la organización	Capacidad para trabajar de forma autónoma	+	
	Capacidad para asumir responsabilidades	+	
	Receptividad al aprendizaje		-
	Esfuerzo de aprendizaje		-
	Capacidad de adaptación		-
	Capacidad de innovación		-
Capacidades técnicas	Planificar y organizar el trabajo		-
	Utilizar los sistemas informáticos		-
Competencias cognitivas	Capacidad de análisis	+	-
	Seleccionar y procesar informaciones	+	-
	Capacidad para resolver problemas		-
	Capacidad de aprendizaje	+	-
	Transmitir, transponer conocimientos, experiencias	+	-
	Comprender la especificidad de la actividad bancaria		-

Fuente: Investigación "La valorisation des compétences sur le marché du travail", 2001, en Suleman, 2004.

Los resultados más sorprendentes están vinculados a las demás competencias, directamente operativas en el empleo, e influidas por la educación (tabla 1).

La educación influye positivamente en el nivel de competencias cognitivas, en particular en la capacidad de análisis, de selección y de tratamiento de las informaciones, cuyos coeficientes estimados son positivos y significativos.

Podemos considerar así la educación como un sistema que contribuye a la creación de competencias infraestructurales, lo que Stankiewicz (2002) ha denominado "metaconocimientos" y que facilitarán, posteriormente, el aprendizaje de conocimientos/capacidades más profesionales y operativas. Nos acercamos así a las relaciones de complementariedad tal y como las sugiere Thurow (1976).

Nuestros resultados corroboran la idea de la "paradoja de la acumulación de capital humano" sugerida por De Palma y Tchiboza (2004) y según la cual los individuos con niveles educativos más elevados son los que más participan en las acciones de formación. Para poner a prueba esta hipótesis, hemos continuado nuestro análisis diferenciando a los emplea-

Tabla 2: Nivel medio de los comportamientos y capacidades en materia de desarrollo de nuevas competencias por edad

Tramo de edad	Receptividad al aprendizaje	Esfuerzo de aprendizaje	Capacidad de aprendizaje
Edad > 30 años	3,51	3,37	3,54
Edad ≤ 30 años	4,02	3,90	4,06

Fuente: Investigación "La valorisation des compétences sur le marché du travail", 2001, en Suleman, 2004.

Tabla 3: Nivel medio de los comportamientos y capacidades en materia de desarrollo de nuevas competencias por nivel educativo

Tramo de edad	Receptividad al aprendizaje	Esfuerzo de aprendizaje	Capacidad de aprendizaje
Enseñanza obligatoria	3,21	3,16	3,26
Enseñanza secundaria incompleta	3,36	3,21	3,40
Enseñanza secundaria	3,76	3,55	3,73
Enseñanza superior	4,01	3,94	4,06

Fuente: Investigación "La valorisation des compétences sur le marché du travail", 2001, en Suleman, 2004.

(⁶) Cabe preguntarse ¿por qué el límite de 30 años? En efecto, tras numerosas pruebas, hemos comprobado que la edad de 30 años es la frontera a partir de la cual la experiencia profesional se hace negativa en el modelo de adquisición de competencias.

dos más jóvenes (edad \leq 30 años) de los empleados de más edad (edad $>$ 30 años).⁽⁸⁾

Estos empleados jóvenes son los que tienen un mayor nivel de escolarización, casi un 50 % tiene un título de enseñanza superior. Las tablas siguientes presentan las diferencias de comportamientos y de capacidades de los dos grupos de empleados en materia de desarrollo de nuevas competencias.

Es preciso subrayar, así, que el mejor nivel educativo permite a los jóvenes desarrollar lo que podemos denominar el tríptico del aprendizaje: capacidad de aprendizaje, receptividad al aprendizaje y esfuerzo de aprendizaje. De manera más concreta, los individuos con mayor nivel de escolarización aprenden con mayor facilidad, pero también se muestran más dispuestos a aprender y son más dinámicos en la búsqueda de formación.

Los signos positivos de la educación por lo que se refiere a la capacidad para trabajar de forma autónoma y a asumir responsabilidades muestran que la educación contribuye a reducir los problemas de control y a desarrollar las capacidades de liderazgo de los individuos.

Finalmente, la educación favorece la adquisición de las competencias estratégicas que son específicas de los bancos, algunos de los cuales -cabe añadir- adquieren así competencias estratégicas/específicas en el mercado laboral, aprovechándose de las inversiones en educación de los individuos. Un ejemplo claro es el de la capacidad para comprender la estrategia del banco. La educación parece proporcionar así instrumentos para comprender con más facilidad los nuevos desafíos a los que se enfrentan los bancos.

Este análisis nos permite sugerir explicaciones a la renovación de la mano de obra en el sector bancario: la adquisición de capacidades cruciales que los bancos todavía no han creado.

A continuación, estudiaremos el papel de la experiencia profesional en el nivel individual de competencias.

La experiencia profesional y las competencias

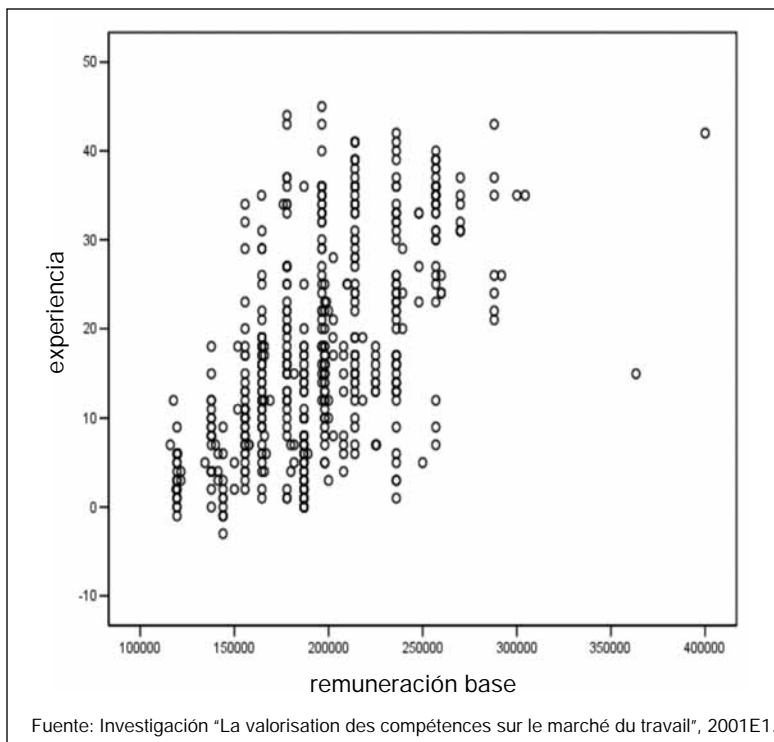
Los signos negativos presentados en la tabla 1 muestran que la experiencia profesional tiene unas repercusiones negativas en el nivel de competencia individual. Estos resultados son sorprendentes y requieren un análisis. En efecto, parece que la experiencia profesional ya no contribuye a la adquisición de las capacidades productivas que se supone deben determinar el salario. Llegados a este punto, cabe preguntarse por qué continúa valorándose la experiencia en el sector bancario.

Algunos elementos del sistema de remuneración del sector bancario

El Convenio Laboral Colectivo aborda, entre otros aspectos, la gestión de los empleos, de las cualificaciones, las remuneraciones y la evolución profesional. La aplicación de las reglas relativas a la remuneración afecta a elementos importantes para nuestro análisis.

En primer lugar, el salario base está determinado a partir de los niveles

Gráfico 1



salariales definidos en el Convenio. En segundo lugar, estos niveles integran el incremento salarial por antigüedad, lo que lo hace sensible a la experiencia profesional específica. El siguiente gráfico muestra la evolución del salario base en función de los años de experiencia profesional:

Siguiendo el mismo razonamiento, demostraremos que los empleados de más edad están mejor remunerados. Sirviéndonos del reagrupamiento anterior de los empleados en función de la edad, comprobamos que la mayor parte de los empleados menores de 30 años se concentran en los niveles salariales más bajos (tabla 4). En nuestro análisis, el nivel 1 corresponde a la agregación de los niveles más bajos y el nivel 3 a los niveles más altos para los empleados encargados de actividades comerciales.

Tableau 4: Proportion d'employés par niveau de rémunération de base

Nivel de remuneración por Convenio	Edad	
	Edad > 30	Edad ≤ 30
1	37,8 %	62,2 %
2	87,7 %	12,3 %
3	98,0 %	2,0 %

Fuente: Investigación "La valorisation des compétences sur le marché du travail", 2001.

A través del análisis de los niveles salariales establecidos en el Convenio colectivo, observamos que, como subraya Reynaud (2001), estos niveles representan igualmente un sistema de estatuto en el que están presentes la edad, la experiencia profesional, la antigüedad, etc.

En una palabra, las reglas salariales establecidas por el Convenio colectivo corresponden al importe del salario base, a determinados complementos salariales y a la evolución del salario bien por antigüedad, bien por méritos ⁽⁹⁾. El nivel de remuneración establecido por el salario base integra, por tanto, la influencia de la experiencia profesional y de la antigüedad, las cuales contribuyen a desvincular, en gran parte, el salario de la adquisición o de la movilización de competencias. Por ello, parece pertinente recordar las observaciones de J.D. Reynaud, quien subraya que el reconocimiento salarial de la "competencia es probablemente... mucho más modesto que las ambiciones..." recogidas por los investigadores (Reynaud, 2001, p. 23).

Por el contrario, las competencias son más importantes para determinar otros componentes de la remuneración individual, así como para las oportunidades de promoción (Suleman, 2004). El reparto de los beneficios y de las oportunidades de promoción se rigen por lógicas muy diferentes. En este caso es la lógica de las competencias evaluadas la que prevalece, constituyendo la experiencia profesional un obstáculo a la evolución profesional que no genera un incremento de la remuneración flexible. Los bancos establecen nuevas relaciones con sus empleados, exigiéndoles compromisos que serán reconocidos por otras normas salariales. Se trata, retomando las aportaciones de Gavini (1998), de una labor que es fuente autónoma de producción normativa.

Las competencias más sensibles a la experiencia profesional

Retengamos ante todo el impacto negativo de la experiencia profesional en las competencias cognitivas. Observamos que los empleados de más edad muestran niveles inferiores de las capacidades cognitivas que hemos calificado como infraestructurales. En este marco, el aprendizaje de las restantes competencias, como las competencias estratégicas/específicas, se hace difícil. Stankiewicz considera que "la capacidad de adquirir los conocimientos técnicos básicos se reduce cuando no existen los metaconocimientos" (Stankiewicz, 2002, p. 9).

Podemos deducir, por lo tanto, que las relaciones de complementariedad entre las competencias contribuyen a este círculo vicioso y pueden, irremediablemente, llevar a la exclusión profesional de los empleados de más edad.

En relación con la capacidad de adaptación, la educación favorece y la experiencia profesional impide la adquisición/el desarrollo de esta competencia ⁽¹⁰⁾. Habiendo desarrollado sus competencias en un modelo de

⁽⁹⁾ El Convenio colectivo prevé un porcentaje de empleados cuyo salario debe evolucionar por méritos.

organización estable, de tratamiento de los documentos (físicos) y de aplicación de las reglas y procedimientos preestablecidos, los empleados de banca necesitan hoy en día otras competencias. Podemos recordar las aportaciones de Cart y Toutin (1998) que han subrayado la influencia de la variabilidad y de la elasticidad de las actividades sobre la capacidad de adaptación.

Por otra parte, el trabajo a base códigos y símbolos requiere capacidades de abstracción cuya índole es muy diferentes. En consecuencia, no parece sorprendente que los empleados de más edad muestren un escaso nivel de capacidad para utilizar los sistemas informáticos.

Finalmente, las capacidades y comportamientos en relación con la formación se ajustan a los preceptos de la teoría del capital humano según los cuales las inversiones en formación disminuyen con la edad. Los empleados de más edad están menos abiertos a la formación, y aprenden con más dificultad (ver tabla 2).

En alusión a los estudios de diversos ergónomos sobre la relación entre la edad y la capacidad de aprendizaje, Legrand llama la atención sobre la influencia de los hábitos del trabajo anterior que "provocan transformaciones restrictivas a nivel físico y mental, lo que redundará en que cualquier aprendizaje de nuevas tareas en una organización diferente resulte más difícil". (Legrand, 1998, p. 108)

De todo ello resulta un proceso acumulativo de obsolescencia de determinadas competencias y de obstáculos a la adquisición/el desarrollo de otras competencias. La experiencia profesional ha contribuido, con similar intensidad, a la adquisición de competencias que han dejado de ser útiles. Nos es dado suponer que, desde el momento en que se han vuelto obsoletas, dicha experiencia influye en la destrucción de competencias.

¿Significa esto que los empleados de más antigüedad no son competentes? ¿O podemos deducir que las relaciones de complementariedad entre las competencias contribuyen a un círculo vicioso que conduce, irremediablemente, a la exclusión profesional de los empleados con más antigüedad? ¿Se destruirán de este modo las competencias adquiridas a lo largo de una trayectoria profesional?

Hagamos hincapié en que la idea de competencia depende del concepto de competencia que prevalezca en la empresa. Es decir, está limitada por lo que los actores definen y determinan como competencia y como competencias más válidas. Precisemos así que el propio mapa de competencias, que representa el instrumento central del modelo de competencia, no es neutro. Integra las competencias que las empresas (los bancos) reconocen como más importantes en un contexto determinado.

Observemos que esta idea de destrucción de las competencias se inscribe en la definición de competencias en tanto que convención, es decir, resultado de un juicio sobre qué es la competencia (Eymard-Duver-

(10) Los trabajadores menores de 30 años presentan niveles medios más elevados que los de más edad (media de la capacidad de adaptación 3,91 frente a 3,45)

nay y Marchal, 1997). Así, las reservas de capital humano/competencias adquiridas ya no son pertinentes en determinados contextos profesionales. La empresa no reconoce tales reservas de competencias, aplicándoles un juicio desfavorable. En el marco analítico de la economía de las convenciones, podremos admitir que este juicio parte de características irreversibles, como la edad, en la medida en que la edad, ligada a la experiencia profesional, contribuye a la destrucción de las competencias. Por el contrario, en la lógica del capital humano, se trata más bien de un desfase o de una divergencia de las competencias adquiridas anteriormente.

En cierto modo, estos resultados contradicen los de los teóricos del capital humano (Becker, 1975 y Mincer, 1993), del trabajo como factor cuasi-fijo (Oi, 1962) y los mercados interiores de trabajo (Doeringer y Piore, 1971). Todos estos autores han subrayado las ventajas de la relación laboral estable, es decir, de la experiencia/antigüedad, para amortizar las inversiones en capital humano específico realizadas por la empresa.

La creación y la valorización de la experiencia profesional

Estos resultados traen a la superficie divergencias interpretativas respecto a las premisas de Mincer. Tanto Mincer como otros investigadores han insistido en la importancia de la experiencia como modo de explicar las diferencias salariales. Nos encontramos por tanto con una paradoja: no se reconoce la experiencia profesional como fuente de creación de competencias, pero en cambio sí se la valora (Suleman, 2004). La paradoja nos remite a las reglas salariales establecidas en el Convenio colectivo que fijan el importe del salario base, de determinados complementos salariales y la evolución del salario bien por antigüedad, bien por méritos ⁽¹⁾.

Debemos retomar esta idea y analizar las razones que justifican esta creación y esta valorización de la experiencia. La relación sistemáticamente negativa entre la experiencia profesional y la cuasi totalidad de las competencias puede responder, en efecto, a cuatro fenómenos: una obsolescencia de las competencias de los empleados de más edad, producida en los modelos tradicionales de organización del trabajo en los que existe una separación muy clara entre las funciones administrativas y las comerciales;

- un efecto "generación" que parece delimitar la presencia de dos generaciones de empleados en el sector bancario: aquella en la que predomina una lógica administrativa y aquella que otorga preponderancia a la lógica comercial y a la necesidad de anticiparse a las necesidades de los clientes;
- un lugar común en relación con la competencia y del que parecen desprenderse prejuicios sociales y sectoriales respecto a los empleados

⁽¹⁾ El Convenio colectivo prevé un porcentaje de empleados cuyo salario debe evolucionar por méritos.

de más edad. En efecto, en las conversaciones mantenidas con los representantes de los bancos, nuestros interlocutores insistieron con frecuencia en las dificultades con que se encuentran los empleados de más edad para asumir los cambios, en particular los cambios técnicos;

- un efecto de selección que se traduce en la no evolución profesional de empleados con niveles de competencia más bajos en empleos de bajo nivel -los puertos de entrada en el sentido de Doeringer y Piore (1971).

Cuando se requieren nuevas competencias, los bancos - es preciso señalarlo - acuden al exterior para encontrarlas, en particular entre los jóvenes titulados. Es incontestable que la generación joven está mejor escolarizada que la generación anterior. Todo ello conduce a un "efecto tiempo" que se materializa, por un lado, en la valorización de la educación y, por otro, en el rechazo a reconocer la experiencia profesional como una fuente esencial de adquisición de competencias.

¿Las predicciones de Mincer una vez más? Ahora es el momento de interrogarnos sobre los vínculos entre la experiencia profesional y el salario del individuo.

En efecto, nuestros resultados empíricos señalan que la experiencia profesional es rentable, es decir, que cada año de experiencia suplementario se traduce en un incremento del 4 % de la remuneración mensual (Suleman, 2004). Comparando resultados entre los modelos de adquisición / creación y los modelos de valorización del capital humano, surgen divergencias de interpretación en relación con las que se desprenden de las premisas de Mincer.

Como ya hemos expuesto, sea Mincer o sea cualquier otro de los investigadores que reivindican la teoría del capital humano, todos han incidido en la importancia de la experiencia profesional para explicar las diferencias salariales, derivándose éstas del papel de la experiencia en la adquisición de las capacidades productivas. Por lo tanto, parecería que la valorización de la experiencia no equivale a una retribución de su papel en la creación de competencias.

Nuestro análisis de la valorización de las competencias también ha revelado que la experiencia profesional no es decisiva para otros elementos de la remuneración individual. Así, deja de ser significativa por lo que al reparto de los beneficios se refiere, al igual que para las oportunidades de promoción (Suleman, 2004).

Una vez determinada esta "paradoja aparente", podemos invocar la aportación teórica de Fragnières (1992) que comporta tres nociones centrales de la problemática ligada a la certificación de las competencias:

- la certificación o validación formal de los conocimientos o las cualificaciones;
- la evaluación que se remite al juicio y al control de la formación y a los resultados de la formación;
- y la valorización que se refiere al reconocimiento social, subrayando el valor económico, social y/o mercantil de la cualificación adquirida.

En este caso, la valorización de la cualificación adquirida por la expe-

riencia profesional no aboca al refrendo de la experiencia/las competencias. Dado son enjuiciadas desfavorablemente, la experiencia parece tener un valor más social que económico. El valor económico se limita a la remuneración-salario, lo que parece indicar que se trata más bien de una norma social. En otros componentes de la remuneración individual (como el reparto de beneficios), la experiencia no beneficia a los empleados de banco de más edad. En este caso, la normativa interna de los bancos cobra perfiles más decisivos y la lógica de competencia representa entonces la voluntad de los bancos de establecer relaciones laborales diferentes.

Partiendo de este análisis, podemos interrogarnos respecto al papel de la experiencia profesional tanto en la construcción como en la destrucción de la competencia individual. Habría que volver, por lo tanto, brevemente, a las aportaciones de la economía de la empresa, en particular al marco teórico del institucionalismo contemporáneo (Eymard-Duvernay, 2004).

En su obra *Façons de recruter*, Eymard-Duvernay y Marchal (1997) han subrayado, como ya hemos expuesto, que la competencia es resultado de un juicio sobre qué es la competencia. Al tratarse del resultado de un juicio, la competencia es una construcción social que permite establecer una jerarquía personal.

De acuerdo con esta concepción de la competencia, admitimos que los bancos definen el modo en que se evalúa a sus empleados -los criterios de competencias- y elaboran una clasificación de esos mismos empleados. Ahora bien, estos criterios cambian y, siguiendo el razonamiento de Eymard-Duvernay, "las personas ven como su clasificación evolucionaria, positiva o negativamente" (Eymard-Duvernay, 2004, p. 73).

Debemos recordar igualmente que la formalización de las competencias nunca es, por tanto, perfectamente fiel al nivel de competencia que posee el individuo. Integra una dimensión subjetiva, que deriva del juicio y los criterios, y eventualmente discriminatoria, cuya determinación implicaría una investigación muy costosa. El problema de si los diferentes niveles de competencias que resultan de la evaluación se deben a las diferencias efectivas de competencias o son resultado del juicio particular de los supervisores no está zanjado.

Otro argumento parece igualmente pertinente: la relación de sustitución o de complementariedad entre educación y experiencia. Para Stankiewicz, "la formación inicial y la experiencia acumulada son sustitutos muy imperfectos por lo que respecta a la creación de adaptabilidad" (Stankiewicz, 2002, p. 11). Para el autor, la formación inicial y la formación continua "de peso" contribuyen a la creación de los conocimientos teoricometodológicos, mientras que la experiencia y la formación continua "ligera" contribuyen a la creación de conocimientos prácticos.

En nuestra opinión, este debate también debe atraer la atención sobre el modelo organizativo -calificador o no-, así como sobre la renovación de los requisitos de empleo. Pero lo que nos parece más importante es el modo en que los bancos -instituciones- evalúan el papel de la educación y de la experiencia profesional en la creación de competencias.

Conclusión

A lo largo de este análisis, se ha insistido en que las mutaciones económicas, técnicas y organizativas han llevado a poner en tela de juicio las competencias adquiridas a partir de la experiencia profesional.

En el sector de la banca, la difuminación cada vez mayor de funciones entre los trabajadores administrativos y los comerciales o, para emplear la terminología del sector, entre los *"back-office"* y los *"front-office"*, sumada a un conjunto de cambios técnicos y económicos, han provocado la transformación radical de las competencias. Una de las principales consecuencias de este fenómeno es que, por una parte, los trabajadores de más edad han visto, y siguen viendo, cómo sus competencias quedan invalidadas y su grado de empleabilidad se reduce. Experiencia profesional ya no es sinónimo de competencia desde el punto de vista de las jerarquías directas de los bancos. Tal vez la hipótesis de la obsolescencia de las competencias no deba ser abandonada, habida cuenta de que la mayor parte de los trabajadores no posee sino un reducido nivel de competencias estratégicas.

Pero también podemos retener la hipótesis alternativa de un juicio discriminatorio.

Por otra parte, la experiencia profesional contribuye profundamente a la dispersión del salario base. Por lo tanto, hay que preguntarse si verdaderamente existen:

- una validación y una valorización de la experiencia y de las competencias;
- o en qué medida la valorización salarial de la experiencia profesional representa más una limitación para la política salarial de los bancos que un reconocimiento del valor productivo de la experiencia profesional.

No cabe duda de que la experiencia profesional permitió la construcción de competencias que resultaron útiles en un determinado contexto técnico y organizativo, pero al cambiar el contexto, puede contribuir también a la destrucción de esas mismas competencias, lo cual puede explicar por qué los bancos recurren al sistema educativo para obtener las competencias que necesitan. Los bancos buscan, a partir de la progresión de las cualificaciones escolares, las nuevas competencias que no han podido -¿todavía? - producir por sí mismos.

Ahora bien, queda por aclarar la relación de complementariedad, de sustitución o incluso de interacción entre la educación y la empresa, como entidad que permite la adquisición de experiencia y, por consiguiente, la construcción de competencias.

Tampoco debemos olvidar que la idea de destrucción de competencias es resultado de una opción teórica que remite la definición de competencia a aquello que convencionalmente se entiende por competencia. Así pues, esta idea de destrucción merece consideración destacada

en el marco de la economía “de lo que convencionalmente se entiende por”, ya que es la empresa quien aplica un juicio favorable o desfavorable sobre la competencia individual. Se trata de una construcción social/organizativa.

Por el contrario, en la lógica de la economía de la educación, y en particular de la teoría del capital humano, se trata más bien de un desfase o de un desajuste de las competencias adquiridas anteriormente. Se le da otra interpretación, pues, al papel de la educación, de la formación y de la empresa.

Bibliografía

- Almeida, Paulo Pereira de. *Banca e bancários em Portugal: diagnóstico e mudança nas relações de trabalho*. Lisboa: Celta Editora, 2001.
- Ballot, Gérard; Piatecki, Cyrille. Le marché interne ouvert: un modèle. En Ballot, Gérard (dir.). *Les marchés internes du travail: de la microéconomie à la macroéconomie*. Paris: PUF, 1996, p. 121-146.
- Baraldi, L. et al. La gestion des compétences: quelle individualisation de la relation salariale? En Brochier, Damien (coord.). *La gestion des compétences: acteurs et pratiques*. Paris: Édition ECONOMICA, 2002, p. 111-135.
- Becker, Gary. *Human Capital*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2ª edición, 1975.
- Bertrand, O.; Noyelle, T. *L'impact des transformations des services financiers sur le travail, les qualifications et la formation*. En *Formation Emploi*, nº 17.
- Conseil, Pereire. *Le guide des métiers de la banque*. Paris: Banque Éditeur, 1998.
- Doeringer, P.; Piore, J.M. (1971). *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Lexington: MA: DC Health, 1988.
- Eymard-Duvernay, François; Marchal, Emmanuelle. *Façons de recruter*. Paris: Éditions Métallé, 1997.
- Eymard-Duvernay, François. *Économie politique de l'entreprise*. Paris: La Découverte, 2004.
- Gavini, Christine. *Emploi et régulation: les nouvelles pratiques de l'entreprise*. Paris: CNRS Éditions, 1998.
- Green, Francis. *The Value of Skills*. Canterbury: University of Kent, 1998.
- Mincer, Jacob. *Schooling, Experience, and Earnings*. England: Gregg Revivals, (reedición), 1993.
- De Palma, Francesco; Tchibozo, Guy. La politique de l'emploi de l'Union européenne. Dévoluy, Michel. *Les politiques économiques européennes, enjeux et défis*. Paris: Éditions du Seuil, 2004, p. 171-204.
- Legrand, Sophie. Vieillesse des salariés et adaptation des entrepri-

- ses. En Stankiewicz, François (dir). *Travail, compétences et adaptabilité*. Paris: L'Harmattan, 1998, p. 107-132.
- OECD. *Human Capital Investment: An International Comparison*. Centre for Educational Research and Innovation, 1998.
- Oi, Walter. Labour as a quasi-fixed factor. In *Journal of Political Economy*. vol. 70, October 1962, p. 538-555.
- Paul, Jean-Jacques; Murdoch, Jake. L'enseignement supérieur européen au regard de la préparation professionnelle de ses étudiants. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*. Université et professionnalisation, DeBoeck Université, 2001/2002.
- Paul, Jean-Jacques; Murdoch, Jake. Comparaison internationale: à la recherche de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur compétents en informatique. *Formation Emploi*, n° 82, Paris: CEREQ, 2003, p. 47-60.
- Paul, Jean-Jacques. *De quelques interrogations sur nos approches traditionnelles en économie de l'éducation, surgies de l'analyse du comportement des étudiants européens*. Dijon: IRÉDU, agosto 2002, Primera versión, 2002.
- Paul, Jean-Jacques; Suleman, Fátima. Valorisation des acquis ou valorisation de l'expérience professionnelle: la production et la valorisation des compétences dans le secteur bancaire, presentada en el 17° Coloquio Internacional de la Asociación para el Desarrollo de Metodologías de Evaluación en Educación (ADMEE). *L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience professionnelle*. Lisboa, 18, 19 y 20 de noviembre de 2004, en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, 2004.
- Schultz, Theodore W. Inversión en capital humano. *Economía de la Educación*. Madrid: Editorial TECNOS, 1961, p. 15-32.
- Stankiewicz, François. Adaptabilité – implications sur l'analyse du capital humain. Comunicación en las *Jornadas de la Asociación Francesa de Ciencias Económicas (AFSE) – Économie des ressources humaines*. GATE, Lyon: 16-17 de mayo de 2002.
- Suleman, Fátima. *La production et valorisation des compétences sur le marché du travail. Des approches néoclassiques à l'économie des conventions*. Tesis de doctorado en Economía, Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y de la Empresa, Lisboa: Universidad de Borgoña, Dijon (versión francesa), www.u-bourgogne.fr/IREDU, 2004.
- Thurow, Lester C. *Generating Inequality*. United Kingdom: The MacMillan Press LTD, 1976.

Anexo 1: El modelo de adquisición de competencias

Competencias	R ² A	Constante	Escolaridad	Experiencia	Antigüedad	Género
Conocimientos técnicos generales	0,263	1,577***	0,134*** 0,443	-0,010 -0,133	0,004 0,039	0,066 0,036
Conocimientos técnicos específicos	0,072	2,367***	0,072*** 0,241	-0,107 -0,214	0,021** 0,206	0,101 0,057
Conocimientos de lenguas extranjeras	0,258	2,254***	0,089*** 0,293	-0,021** -0,264	0,001 0,010	0,025 0,014
Capacidad de negociación	0,056	3,725***	-0,002 -0,007	-0,024** -0,326	0,007 0,072	0,034 0,020
Capacidad de convicción	0,064	3,742***	-0,008 -0,028	-0,025** -0,341	0,007 0,074	-0,078 -0,046
Perseverancia y orientación hacia los resultados	0,042	3,833***	0,000 -0,002	-0,026** -0,343	0,016 0,166	-0,095 -0,054
Orientación al cliente	0,075	3,858***	0,009 0,033	-0,024** -0,319	0,007 0,075	-0,040 -0,024
Comprender la estrategia del banco	0,094	3,201***	0,041** 0,158	-0,020** -0,293	0,012 0,140	-0,017 -0,011
Capacidad para trabajar de forma autónoma	0,019	2,870***	0,044** 0,156	-0,008 -0,104	0,016 0,167	-0,060 -0,035
Capacidad para asumir responsabilidades	0,023	3,060***	0,046** 0,168	-0,004 -0,060	0,008 0,083	-0,058 -0,035
Receptividad al aprendizaje	0,163	4,038***	0,012 0,044	-0,029*** -0,399	0,003 0,031	-0,037 -0,022
Esfuerzo de aprendizaje	0,143	3,700***	0,023 0,080	-0,030*** -0,402	0,009 0,096	-0,019 -0,011
Capacidad de adaptación	0,163	3,703***	0,026 0,097	-0,033*** -0,474	0,015* 0,169	-0,008 -0,005
Capacidad de innovación	0,112	3,340***	0,017 0,060	-0,024** -0,331	0,004 0,044	-0,030 -0,018
Planificar y organizar el trabajo	0,046	3,526***	0,007 0,027	-0,023** -0,315	0,014 0,151	-0,097 -0,057
Utilizar los sistemas informáticos	0,204	4,052***	0,009 0,031	-0,048*** -0,661	0,024** 0,252	0,111 0,065
Capacidad de análisis	0,069	2,929***	0,043** 0,160	-0,023** -0,331	0,025** 0,274	-0,045 -0,028
Seleccionar y procesar informaciones	0,090	2,969***	0,045** 0,170	-0,023** -0,332	0,019** 0,212	0,012 0,007
Capacidad para resolver problemas	0,054	3,207***	0,031 0,112	-0,019** -0,261	0,014 0,148	-0,053 -0,688
Capacidad de aprendizaje	0,174	3,585***	0,038** 0,147	-0,028*** -0,416	0,012 0,136	-0,007 -0,005
Transmitir, transponer conocimientos, experiencias	0,079	3,068***	0,042** 0,167	-0,017** -0,261	0,012 0,145	-0,010 -0,006
Comprender las particularidades de la actividad bancaria	0,073	3,468***	0,024 0,097	-0,023*** -0,354	0,016* 0,191	-0,024 -0,016
N	443					