

DESARROLLO METODOLÓGICO DE UN *ASSESSMENT CENTER* BASADO EN UN SISTEMA DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS

ÁNGEL JOSÉ OLAZ CAPITÁN

Profesor del Departamento de Sociología y Política Social de la Facultad de Economía y Empresa
de la Universidad de Murcia

ABSTRACT

■ *El Assessment Center (AC) es una Metodología estructurada de procesos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. A través de la construcción de un conjunto de pruebas y situaciones ad hoc, examina la adecuación de la persona al trabajo y anticipa su probable desarrollo profesional. De acuerdo con este aspecto, el AC nos permite examinar las calificaciones de los candidatos desde una perspectiva de competencia. Bajo estos supuestos, este trabajo comienza por un breve estudio histórico de su evolución, analizando algunas cuestiones relacionadas con las dificultades de medición y análisis de datos en el contexto de las ciencias sociales, el significado del término competencia y finalmente el desarrollo de un modelo basado en la gestión de competencias, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas a fin de medir las calificaciones de los candidatos en el trabajo. De esta manera, y a través de este método es más fácil de entender y mejorar los procesos de selección, formación y desarrollo del capital humano en las organizaciones complejas.*

Palabras clave: Capacidades, Conocimientos, Cualitativo, Cualificación, Cuantitativo, Habilidades.

■ *Assessment Center (AC) izaera kuantitatibo eta kualitatiboa duten prozesuetan egituraturako Metodologia bat da. Proba eta egoera ad hoc multzo bat eraikiz, pertsona lanposturako zenbateraino den egokia aztertzen du, eta aurreikusi egiten du haren balizko garapen profesionala. Alderdi horrekin bat eginik, AC-k lagundu egiten ditu izangaien kalifikazioak aztertzen, kompetentziaren ikuspegitik. Aurrekoak kontuan harturik, lan honek, lehenik eta behin, bere bilakaeraren azterlan historiko labur bat egiten du, eta gizarte-zientzietan datuak neurtzeko eta aztertzeko zailtasunarekin zerikusia duten hainbat auzi aztertzen ditu; bigarrenik, kompetentzia terminoaren esanahia aztertzen du, eta azkenik, kompetentzia bidezko kudeaketan oinarritzen den eredu baten garapena arakatzen du, lan postuan hautagaien kalifikazioak neurtzeko ezagupen-, gaitasun- eta trebetasun-multzo gisa hartuta. Horrela, eta metodo honen bitartez, antolakuntza konplexuetan giza kapitalaren hautaketa-, prestakuntza- eta garapen-prozesuak ulertzea eta hobetzea errazagoa da.*

Gako-hitzak: gaitasunak, ezagutzak, kualitatiboa, prestakuntza, kuantitatiboa, trebetasunak.

■ *The Assessment Centre (AC) is a methodology structured around quantitative and qualitative processes. It examines an individual's capacity to adapt in the workplace and anticipates their likely professional development via the construction of a set of trials and ad hoc situations. In accordance with this aspect, the AC enables us to examine candidates' ratings from the standpoint of competence. Based on these grounds, this work starts with a brief historical study of its evolution by analysing some issues related to the difficulties involved in measuring and analysing data within the context of social science, the meaning of the term competence and, lastly, the development of a model based on competence management. The latter is deemed to be the set of knowledge and skills for the purpose of rating candidates in the workplace. This method therefore makes it easier to understand and improve the selection, training and development processes involved in human resources within complex organisations.*

Key words: capacities, knowledge, qualitative, quantitative, skills

Este trabajo tiene por objeto analizar el contenido, alcance y dimensión que proporciona la metodología *Assesment Center* —en lo sucesivo AC— o Centro de Evaluación desde la perspectiva otorgada por un sistema de gestión por competencias.

Con esta intención se comenzará comentando cual fue su origen y el posterior desarrollo de esta metodología —basada en un proceso estandarizado de evaluación de personas con relación a un puesto de trabajo, a través del desarrollo de un conjunto de pruebas y situaciones— permitiendo determinar su potencial y razonablemente su previsible desarrollo en el ámbito laboral.

Para ello se hace oportuno analizar algunas cuestiones relacionadas con las dificultades de medición y el análisis de datos en ciencias sociales y más concretamente en procesos metodológicos de esta naturaleza, donde la complementariedad metodológica entre lo cuantitativo y lo cualitativo se convierten en elementos centrales del estudio. Estos aspectos unidos a una aproximación al concepto de cualificación profesional que es, en definitiva, lo que se pretende medir a través de esta herramienta, posibilitará seguir avanzando hacia su conexión con un modelo de gestión por competencias, en el que como aportación se señala su explicación a través de un conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades.

Bajo estas premisas se analizará el AC como un escenario integrador donde se hace necesario definir qué aspectos son susceptibles de medición; la importancia de combinar diferentes herramientas, conducentes a una profundización y mejor conocimiento de las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto y, por último, situar en contexto el papel tanto del evaluador como el de las personas susceptibles de verse evaluadas.

Tras esta contextualización quedaría finalmente materializar todo este proceso en un sistema que permita medir la cualificación a través de las competencias que dan sentido y significado al AC.

1. Orígenes y desarrollo del *Assesment Center*

Aunque no hay coincidencia al respecto, según parece el origen del AC se empieza a configurar como tal en la década de los años 20 del pasado siglo en

Centroeuropa, más exactamente en Alemania tras la finalización de la Primera Guerra Mundial. Como resultado de la firma del Tratado de Versalles (1919), el maltrecho y «abochornado» ejército alemán, tras verse obligado a firmar la derrota, no dejó de examinar las causas que le llevaron a esa situación, siendo una de sus principales conclusiones la baja cualificación profesional de sus efectivos militares.

Tras este periodo de reflexión, se impuso la necesidad de dotarse de una sistemática de trabajo que evitara o paliara, al menos en parte, esas carencias que a la postre fueron determinantes en el curso de los acontecimientos. El objetivo era seleccionar de un modo efectivo a los mandos más idóneos, para un excelente desarrollo de sus funciones en el puesto de trabajo. Era necesario conjugar un amplio abanico de simulaciones y pruebas situacionales que permitiera medir el potencial de sus efectivos. Pero el verdadero impulso a esta técnica queda vinculada a Rieffert que trabajó en el servicio psicológico del ejército (Cornwell, 2005) y más tarde, en 1935, se convirtió en el director del Instituto de Psicología vinculado a la Universidad de Berlín en pleno ascenso de la Alemania nazi.

De nuevo, como en tantas ocasiones a través de la historia, un escenario con trasfondo bélico impulsa un desarrollo, en este caso conceptual, que tiempo más tarde termina recalando en la esfera de lo civil y, más concretamente, en el ámbito empresarial.

Casi al mismo tiempo, Murray (1938) profesor de la Universidad de Harvard y fundador de la Sociedad psicoanalítica de Boston, elabora una influyente teoría sobre el constructo psicológico de la personalidad que, en buena medida, repercutió tiempo más tarde en la modelización del que ahora se conoce como AC, al entender que se requieren múltiples indicadores para examinar adecuadamente el desempeño del individuo. Murray diseña un método de trabajo que sería de gran utilidad y que inicialmente evaluaría a cerca de 50 personas a través de diferentes mediciones, observación de comportamientos grupales y desarrollo de tareas en múltiples escenarios, incorporando a este proceso varios observadores.

En Inglaterra (1942) y a partir de las experiencias desarrolladas en la Alemania nazi, se crean los War Office Selection Board (WOSB) o equipos de evaluación constituidos por personal militar orientado a una mejor selección de los efectivos militares, ahora ya con un elevado desarrollo de simulaciones individuales y grupales.

Prácticamente y al mismo tiempo, pero en Estados Unidos (1945), nace el Office of Strategic Services (OSS), cuyo objetivo principal fue a partir de las experiencias de los WOSB, la selección de personal cualificado aunque en este caso para el servicio secreto. De nuevo Murray junto a Mc Kinnon y Gardner

desarrollan este programa publicándose el trabajo denominado *Assessment of Men* por el OSS Assessment Staff (1948) donde señalan la validez de las pruebas desarrolladas así como comentarios relacionados con la mejora del sistema. En este contexto la configuración del equipo evaluador incluía más integrantes vinculados a las ciencias sociales y a la psicología que en el caso inglés. Junto a estos aspectos también se desarrollan otro tipo de dinámicas y simulaciones más complejas. Es a partir de este momento cuando se asientan las bases del AC y comienza a gestarse su desarrollo a un ritmo más intenso que con anterioridad.

Tiempo más tarde todas estas experiencias recalcan en el mundo de la empresa y en concreto en la AT&T. En 1956, esta organización desarrolla el AT&T Management Progress Study bajo la dirección del psicólogo Bray. En su puesto de director de investigación de personal promueve una evaluación a cerca de 450 personas, con y sin formación universitaria, estudiando 25 aspectos considerados clave en empresarios de éxito. Este AC se estructuró entorno a una entrevista, ejercicios in basket, role-play, grupos de discusión, varios test y un concienzudo análisis curricular de los candidatos.

En 1958, en la Michigan Bell Telephone Co. se desarrolla un programa de AC realmente ambicioso (Moses: 1977), donde quizás uno de los elementos más sustantivos se vincula al desarrollo de las actividades por parte del personal interno de la organización al que previamente se le había formado en esta técnica. Tras esta primera aplicación industrial siguieron otras tantas empresas y corporaciones I.B.M, Sears, Standard Oil y General Electric por citar solo algunas.

Es en la década de los 70 del pasado siglo cuando a la luz de estos primeros ensayos y confirmación de las bondades del sistema se da a conocer de una forma masiva, en especial en el mundo anglosajón. En la segunda parte de la década de los 80 y primeros de los 90 comienzan a desarrollarse este tipo de técnicas en España de la mano de empresas multinacionales erradicadas en nuestro país, junto a la oferta de empresas consultoras especializadas en la prestación de servicios profesionales.

En la actualidad y en el contexto de las organizaciones, además de evaluar las potencialidades de cada individuo, las principales demandas del AC se orientan a procesos de recursos humanos como los de selección de personal, detección de necesidades de formación y desarrollo de carreras profesionales.

2. Algunas cuestiones relacionadas con las dificultades de medición y el análisis de datos

Es frecuente que a la hora de hablar de cómo medir en ciencias sociales y, no menos cierto, en ámbitos como el de la sociología y por concreción el de

la sociología de la empresa, se establezca un debate entre el enfoque cuantitativo vs. cualitativo, proponiéndose criterios de exclusión de uno sobre otro, sin reparar en que cada orientación sobrevuela espacios de cobertura diferentes (Alonso, 1988).

No parecer oportuno polemizar acerca de qué aspectos, cuantitativos/cualitativos, son más eficaces a la hora de acometer un proyecto como el que se desarrolla en el terreno de los AC, ya que las diferentes argumentaciones, tanto a favor como en contra, terminan conduciendo hacia una cuestión central: los procesos considerados, al ser complejos, asimétricos, extensos y multivariantes, requieren de un enfoque globalizador fundamentado en la complementariedad del enfoque cuantitativo-estadístico, caracterizado por la producción de datos y del enfoque cualitativo, que pretende la definición más o menos precisa de ciertas caracterizaciones.

Aunque de forma sintética, el cuadro 1 ilustra las características propias de estos paradigmas de investigación, resaltando desde diferentes escenarios (epistemológico, enfoque del conocimiento, objeto de análisis y metodología). Esta doble perspectiva, presente en la sociología desde sus orígenes, queda representada por dos grandes escenarios ideológicos. Así, mientras que la primera considera que el investigador —desde una perspectiva sociológica— debe explicar necesariamente la realidad, la segunda posición se refiere a la necesidad de aprehenderla para comprenderla.

Cuadro 1
Comparativa de paradigmas de investigación

| Escenarios | Cuantitativa o distributiva | Cualitativa o estructural |
|---------------------------------|--|--|
| Epistemología | Orientada a los hechos sociales. | Orientada a los significados sociales. |
| Enfoque del conocimiento | Análisis de las correlaciones existentes entre las variables. | Análisis de los comportamientos desarrollados enfatizando en su naturaleza social. |
| Objeto de análisis | Distribución de los fenómenos observados. Orientación positivista. | Conexión y grado de vinculación de los fenómenos. Orientación constructivista. |
| Metodología | Basada en una lógica deductivista. La teoría enmarca el proceso que requiere de datos para su validación. | Esencialmente inductivista. Los datos son punto de partida para la elaboración teórica. |

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del AC estos dos paradigmas conforman su naturaleza. No en vano, una de sus finalidades es proporcionar información cuantitativa y cualitativa de los hechos y significados desarrollados, tanto para el propio individuo, grupo, como a la organización en su conjunto.

En lo referente al análisis de datos, puede afirmarse que las técnicas cuantitativas recurren a modelos matemáticos, que son per se sistemas axiomáticos —abstractos y formalizados— (Cicourel, 1982, p. 36), auxiliándose de técnicas estadísticas y cálculos probabilísticos como instrumentos puestos al servicio de la investigación. Con ellos mide el fenómeno en la muestra y generaliza esta medida para la población en general, con un margen de error controlado (Guardiola, 2000, p. 191).

En otro plano, la metodología cualitativa no pretende realizar generalizaciones, procediendo durante el análisis a encontrar la estructura subyacente en los discursos —actitudes y comportamientos podríamos decir— y el sentido dado a los mismos.

Esto comporta que la lógica en ambas sea diferente: si la cuantitativa busca la generalización y en esta dirección destacan los aspectos coincidentes, en la cualitativa, por el contrario, se resaltan los elementos que son divergentes (Díaz, 1996, p. 116).

Pensando en la combinación de herramientas de medición en los AC, el Cuestionario Estandarizado, prototipo de investigación cuantitativa, permitiría encontrar contenidos homogéneos, de estructura similar y cerrados; mientras que en los grupos de discusión, la heterogeneidad en cuanto a contenidos, la flexibilidad en su estructura y la elasticidad en las posibles respuestas marca algunos de sus elementos más ricos y diferenciadores.

Esto se debe, en gran parte, a que en las técnicas cualitativas el marco de investigación es abierto y de una mayor y aparente «fragilidad», no imponiéndose las cuestiones y aspectos a tratar al sujeto investigado, como ocurre en un cuestionario estandarizado que, de algún modo, se encuentra «teledirigido» por el propio investigador.

Por ello, una de las principales diferencias entre ambas técnicas radica en el hecho de que las técnicas cuantitativas basan su esencia en preguntas cerradas, favoreciendo que el investigador imponga —aun sin quererlo— su visión de la realidad al sujeto investigado, mientras que desde el punto de vista cualitativo es el sujeto investigado quien marca, a través de sus acciones y comportamientos, su apreciación de la realidad ante el investigador y, por consiguiente, nuevas vías de acceso a la comprensión del fenómeno.

Parece, por tanto, razonable el señalar que en el ámbito de los AC convivan necesariamente los dos enfoques, ya que más allá de los aspectos cuantitativos, la visión cualitativa puede ayudar a una mejor comprensión de las manifestaciones

y, en definitiva, esencia de los aspectos más profundos de la persona en relación a su puesto de trabajo y el entorno en el que se desenvuelve.

3. Una aproximación al concepto de cualificación

Una de las características inherentes al AC es la medición y análisis de datos relativos a la cualificación del individuo, de ahí lo importante de explicar el término cualificación. No obstante y no siempre la definición de un término puede realizarse de forma inmediata. Cuando ello sucede, es oportuno efectuarlo a través de aproximaciones sucesivas.

Algo así sucede con la cualificación en el trabajo. Más allá de conocimientos y prácticas aplicadas a las tareas que uno realiza, este concepto se convierte en expresión de la persona y de su relación con los demás, manifestada a través de la actuación cotidiana en el trabajo, sin olvidar el peso de la construcción social que en ella interviene.

Un breve repaso a algunas conceptualizaciones del concepto de cualificación profesional, lleva a tomar buena nota de las principales aportaciones que diferentes autores han realizado sobre este particular, principalmente durante la década de los años 80 y 90 del pasado siglo.

Uno de los primeros que dimensiona este término es Littler (1982) al considerar los conocimientos y las características de las rutinas de trabajo como factores constitutivos de la cualificación.

Algo después, Petroni (1987), equipara el concepto de profesionalidad al de cualificación y, según él, está constituida por las siguientes dimensiones: el contenido del trabajo, el empeño físico y psíquico (puesto en marcha para desarrollar las tareas) y la cultura del trabajo, es decir, los valores y comportamientos que lo acompañan. Contempla lo que Villavicencio (1992) denomina dimensiones cognitivas (para el desarrollo de las tareas) y sociales (los valores y los comportamientos).

Evans (1982) considera que la cualificación forma parte del contenido del trabajo y éste a su vez de la calidad del trabajo, constituida, además, por los factores que conducen a: el significado del trabajo, el aprendizaje, el entorno en que se realiza, la seguridad laboral, o la remuneración. Más tarde amplía este significado al indicar que del contenido del trabajo forma parte la cualificación, la responsabilidad y la libertad en la supervisión y control sobre el ritmo del trabajo.

Existen también una serie de dimensiones, como la actividad intelectual o los conocimientos y su puesta en práctica en el desarrollo de las tareas, que son referencia inexcusable en el concepto de cualificación, según la definición de Bessant (1992).

En otro análisis, Sorge y Streeck (1993) hacen referencia a los conocimientos adquiridos o necesarios para ejecutar las tareas y, aunque diferencian entre factores aptitudinales y organizacionales para referirse a los que inciden sobre las calificaciones, unos y otros se confunden entre sí en su análisis.

Por su parte Coriat (1993) alude al conocimiento de los modos operativos del trabajo como Sabel (1986), el cual describe a la cualificación como la capacidad para ordenar a un equipo que realice las operaciones necesarias o dicho de otro modo, la complejidad del trabajo como elemento que ayuda a describir la cualificación.

Sin embargo, en ocasiones, la cualificación se reduce a la categoría profesional. Esta última perspectiva es usual en autores como Boyer (1986); Alaluf (1988); Leborgne y Lipietz (1988), incluidos en el enfoque regulacionista, para quienes la cualificación es fruto de las relaciones entre capital y trabajo, analizándola en términos de jerarquías profesionales y salariales, lo que restringe el alcance del concepto a lo que podría denominarse la «cualificación reconocida por la empresa».

Existen otros aspectos de la cualificación, como son: actividad intelectual, conocimientos técnicos y prácticos (habilidades) iniciativa, experiencia, autonomía, capacidad de intervención y complejidad del trabajo, emparentados con las relaciones establecidas entre las personas que intervienen en el proceso de producción, y entre ellas y los equipos productivos. Estas reflexiones aluden al saber hacer, el llamado know-how al que aluden Barcet, Le Bas y Mercier (1985), según la terminología anglosajona, entendido como el conjunto de capacidades operacionales que derivan de su práctica productiva. De algún modo, se está haciendo referencia a la configuración específica del proceso de trabajo donde, finalmente, la cualificación de cada trabajador se articula en torno a las exigencias impuestas por las tareas; los medios de producción que utiliza y las relaciones que establece con ellos; y por último, el modo de organizar el trabajo y de desempeñar las tareas.

Obviamente la cualificación es una cuestión de dominio técnico, pero también es un problema de índole social, dependiendo su interpretación de las diferentes escuelas que han abordado su análisis. Un problema que remite al contexto histórico y cultural que está saturado de condicionamientos como, por ejemplo, el género como señala Cockburn (1985).

No obstante y al margen de sus raíces sociales, estudiar la cualificación implica acercarse al lugar donde se concreta: la empresa, el proceso y el puesto de trabajo. Y de ahí, que sus contenidos no se asocian necesariamente a la certificación normal de los conocimientos (a la titulación), y menos aún en realidades sociales como la española, donde existe una centralidad de la empresa, como señala Pries (1988).

En cualquier caso la idea de *cualificación* no debe dissociarse del mundo laboral. En este sentido, Castillo (2000, p. 40) indica que: «... la *«cualificación profesional»* es el resultado de la capacidad de trabajo de cada trabajador y del conocimiento del oficio o profesión. Entendido éste como la suma de habilidades individuales y colectivas y conocimientos del uso de herramientas y máquinas propias del oficio (saber hacer), y la tarea asignada dentro del proceso de trabajo (organización del trabajo).»

Es por ello que, desde un punto formal, la *cualificación* puede entenderse como el conjunto de *competencias profesionales* que permiten dar respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en *mercado laboral*, y que pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral. En otras palabras, la *cualificación* profesional es el «conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral» (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). De forma más sintética, se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral, obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido. Cuestión aparte es el resultado final de este ambicioso proyecto que en opinión de algunos autores como Roquero *et al.* (2004) señalan como un proceso inacabado.

Ya por último, aunque no siguiendo un orden cronológico es Colardyn (1996) quien profundiza en matices especialmente singulares, al relacionar la cualificación con lo formal, mientras que lo competencial con lo no «formal» o, si se prefiere, con lo «informal» (ver cuadro 2).

Cuadro 2
Características de cualificaciones y competencias

| Cualificaciones | Competencias |
|--|---|
| Capacidades adquiridas y reconocidas por el sistema educativo. | Capacidades adquiridas por la experiencia vital (vida personal y profesional). |
| Centrado en el conocimiento de materias y/o disciplinas. | Centrado en la producción de resultados, conectado en mayor o menor medida a un contexto personal y/o profesional concreto. |
| Centros educativos perfectamente identificables. | El lugar de formación son a menudo las circunstancias vitales. |
| La duración del aprendizaje está predefinida. | El aprendizaje es independiente de su duración. |
| Presenta una dimensión colectiva para las clasificaciones profesionales. | Presenta una dimensión individual que por ejemplo no es representativa en figuras como el convenio colectivo. |

Fuente: adaptación de (Colardyn, 1996:54) «Cualificaciones y competencias».

4. Las competencias

Parece evidente entender en este contexto, de igual modo que se ha realizado con el término cualificación, situar el constructo competencia. El motivo no es otro que seguir en este proceso, donde si dificultoso puede ser medir y analizar los datos, que permitan conocer el nivel de cualificación, no lo es menos construir un entramado soportado en competencias, sin las cuales difícilmente podría concebirse el AC.

Ya McClelland (1973) define inicialmente el término *competencia* como: «*aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo*», anteponiendo su significado y dimensión al enfoque educativo para ponerlo en correspondencia con otros elementos alternativos como el género, etnia o clase social para medir el rendimiento laboral de la persona en el contexto organizativo.

Desde entonces muchos han sido los desarrollos realizados tomando como referencia esta primera definición. Casi de forma coincidente en el tiempo Bloom (1975) hace referencia a las competencias, aunque desde la óptica educativa, al mencionar que la «enseñanza basada en *competencias*», se basa en el hecho de que todo aprendizaje es esencialmente individual y este aprendizaje será más fácil cuando el individuo sepa qué es exactamente lo que se espera de él. Si además el conocimiento preciso de los resultados contribuye a facilita el proceso aprendizaje, es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad en las tareas de aprendizaje.

Según Boyatzis (1982) el término competencia se refiere a una característica subyacente de la persona, que esta causalmente relacionada con un criterio de referencia de actuación exitosa en el puesto de trabajo o en otra situación. Esta definición, al menos, puede hacer reparar en tres aspectos clave: a) Característica subyacente, significa que forma parte de la personalidad y puede predecir una amplia variedad de comportamientos tanto en el trabajo como en la vida personal; b) Causalmente relacionada porque es la causa de algo o predice un comportamiento y c) Criterio de referencia de actuación exitosa explica que las competencias podrán predecir cómo se realizara una actuación (bien-mal-regular; mejor-peor) a partir de unos criterios estandarizados.

En suma, un conjunto de matizaciones orientadas a una mejor definición del término competencia que tiempo más tarde no pasan inadvertidas a Lawler (1994) a quien se le debe su aplicabilidad práctica al mundo empresarial o como las ventajas de pasar a una empresa gestionada por competencias, implica el paso de la burocratización a un modelo sistémico-organizativo.

En nuestro país, los trabajos realizados por Pereda y Berrocal (2001) inspirados en las ideas de Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993) describen cinco elementos que, en su opinión, ayudan a definir la naturaleza de la competencia. Estos elementos se corresponderían con cinco tipos de saberes: a) Saber o cono-

cimientos que posee la persona y que le permitirán llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia; b) Saber Hacer o la capacidad que tiene esa persona para aplicar aquellos conocimientos orientados a la solución de problemas o conflictos; c) Saber Estar o la realización de esos comportamientos en función de los procedimientos propios de la organización; d) Querer hacer o querer llevar a cabo los comportamientos que articulan a la competencia, lo que alude directamente a la motivación del individuo y, finalmente, Poder hacer o las características organización que permiten al individuo disponer de los medios y recursos pertinentes necesarios para desarrollar su competencia.

Ya más recientes en el tiempo, son los estudios de naturaleza epistemometodológica de De Haro (2004), en un intento por clasificar la infinidad de modelos —en opinión de éste, tantos como autores— que se han ido sucediendo en el transcurso del tiempo. En este sentido, la propuesta que realiza se basa en la comprensión del término competencia, según sea entendida como variable dependiente o independiente. Es en este segundo caso, al ser caracterizada como variable independiente, la competencia es contemplada como causa u origen del desempeño o resultado. A su vez, las causas que determinan el desempeño eficaz y eficiente de los trabajadores es de varios tipos: el que se basa en rasgos, en conductas o en una combinación de ambos. De este modo, concluye señalando como la competencia es un constructo con el que se califican comportamientos relacionados entre sí, siendo éstos los responsables directos de un resultado excelente en el desempeño del puesto de trabajo.

Desde nuestro particular punto de vista, el modelo que se presenta hace entender que las competencias guardan relación con tres grandes dimensiones:

- a) La primera dimensión guarda relación con los Conocimientos (reglados o no reglados) con los que una persona cuenta desde una perspectiva teórica-práctica. Son por tanto, desde aquellos reconocidos oficialmente a los que provienen de las vivencias y experiencias que jalonan la vida cotidiana. El componente teórico —lo que es o debe ser— junto al práctico —lo que hago o lo que se debe hacer— sirve de marco a tres tipos de conocimientos: 1) los generales, necesarios para realizar el puesto de trabajo y que se componen de diferentes materias imprescindibles para su desarrollo; 2) los específicos o más concretamente, los orientados hacia parcelas concretas de actividad relacionados con la organización, planificación y seguimiento de las tareas y actividades y, por último, 3) los adaptados provenientes de otras áreas de conocimiento pero igualmente necesarios para el desarrollo del puesto. En este caso podrían mencionarse entre otros los conocimientos informáticos y de idiomas.
- b) La segunda dimensión queda vinculada a las Capacidades, entendidas como el potencial relacionado con las características naturales del individuo para gestionar determinadas situaciones. Es importante precisar

que si todo el mundo «nace» con éstas, no siempre lo hace en las mismas proporciones ni adquiere el mismo desarrollo debido a la influencia de los aspectos ecológicos y ambientales para explicar las diferencias existentes en su desarrollo. Ejemplos de esta dimensión son: el Compromiso ético, la Comunicación, el Aprendizaje Autónomo, la Adaptación y flexibilidad, el Autocontrol personal, la Automotivación, la Iniciativa, la Decisión, el Autoconocimiento intrapersonal, la Sensibilidad interpersonal, la Creatividad, la Influencia sobre personas, la Dirección de personas, el Desarrollo de personas, el Análisis de problemas y la Síntesis por citar sólo algunos.

- c) La tercera dimensión, muy próxima a la anterior, motiva que la «frontera» que las separa sea tan tenue, que algunas Habilidades pueden confundirse con Capacidades. Por ello y en un intento aclarativo, las Habilidades se refieren a ciertas destrezas no necesariamente heredadas, ni tan siquiera sospechadas por el propio individuo, que al ser «(re)descubiertas» y entrenadas permitirán un mejor desarrollo profesional de la persona en su relación con el puesto de trabajo y con el entorno más próximo. Como se ha mencionado, las habilidades están directamente relacionadas con las capacidades, pero éstas últimas tienen un carácter más instrumental y pueden ser necesarias para algunos puestos de trabajo mientras que para otros no necesariamente. En la literatura anglosajona pueden identificarse a través del término *skills* (destrezas) y, lo que es más importante, pueden entrenarse a través de la formación. En esta dirección puede hablarse de un conjunto de técnicas tales como: el Conocimiento del entorno, el Reconocimiento de la diversidad, el Reconocimiento de la multiculturalidad, la Búsqueda de información, la Gestión de proyectos, la Presentación de ideas, la Proactividad, la Motivación hacia las personas, el Liderazgo personal, el Trabajo en equipo, la Negociación, la Orientación y servicio al cliente, la Toma de decisiones, y la Resolución de problemas entre otras.

De admitirse este esquema, sería posible contemplar a los conocimientos, capacidades y habilidades como marco referencial sobre el que diseñar, desarrollar e implantar un Modelo de Gestión por Competencias orientado a la medición de la cualificación profesional de las personas en el contexto de un AC.

5. El *Assessment Center* como escenario integrador

Aun admitiendo cierta dificultad formal para enunciar que es un AC, este podría entenderse como un proceso estandarizado de evaluación, procurando que cada asistente o participante, a través del desarrollo de un conjunto de pruebas y situaciones comunes, pueda examinar su potencial y, en consecuencia, su

adecuación al puesto de trabajo para, en última instancia, «predecir» su posible desarrollo profesional.

En este sentido y gracias a los AC, los trabajadores pueden conocer de una forma razonablemente objetiva el grado real de desarrollo de sus posibilidades profesionales y, por supuesto, también la organización un conocimiento más preciso del «material humano» con el que cuenta.

Se trata, en definitiva, de entender cualquier acción en el contexto de un proceso de mejora continua para el individuo, su grupo de referencia y la propia organización. Para poder llevar a cabo este proceso es necesario cuanto menos: a) definir qué aspectos son susceptibles de medición; b) combinar diferentes

Cuadro 3
Catálogo competencial

| N. | Competencias | N. | Competencias |
|-----|--------------------------------|-----|--|
| 1. | Organización | 18. | Desarrollo de personas |
| 2. | Planificación | 19. | Análisis de problemas |
| 3. | Seguimiento | 20. | Síntesis |
| 4. | Informática | 21. | Conocimiento del entorno |
| 5. | Idiomas | 22. | Reconocimiento de la diversidad |
| 6. | Compromiso ético | 23. | Reconocimiento de la multiculturalidad |
| 7. | Comunicación | 24. | Búsqueda de información |
| 8. | Aprendizaje autónomo | 25. | Gestión de proyectos |
| 9. | Adaptación y flexibilidad | 26. | Presentación de ideas |
| 10. | Autocontrol personal | 27. | Proactividad |
| 11. | Automotivación | 28. | Motivación hacia las personas |
| 12. | Iniciativa y decisión | 29. | Liderazgo personal |
| 13. | Autoconocimiento intrapersonal | 30. | Trabajo en equipo |
| 14. | Sensibilidad interpersonal | 31. | Negociación |
| 15. | Creatividad | 32. | Orientación y servicio al cliente |
| 16. | Influencia sobre personas | 33. | Toma de decisiones |
| 17. | Dirección de personas | 34. | Resolución de problemas |

Fuente: Elaboración propia.

herramientas que permitan profundizar en las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto; c) contar con un conjunto de evaluadores como de personas susceptibles de verse evaluadas. Veamos a continuación cada uno de ellos:

En relación al primer aspecto, esto es, qué aspectos son susceptibles de medición, es necesario identificar y definir con precisión que competencias son relevantes para medir la cualificación en el puesto de trabajo. Del casi infinito número de competencias (ver cuadro 3) que en abstracto pueden significarse, no deberían introducirse en el estudio más de seis relacionadas con el puesto de trabajo que se está evaluando.

Por debajo de esta cifra es muy probable que el análisis fuera limitado, mientras que por encima de esta cantidad la «inflación de información» podría generar dificultades para su estudio.

El proceso de identificación de competencias es vital y, lo que es igualmente importante, deben estar definidas en términos conductualmente observables. Una inadecuada definición competencial puede ocasionar errores en el proceso de evaluación de los ejercicios. Además, una adecuada identificación de las competencias permitirá elegir dentro de un amplio abanico, aquellas herramientas que mejor puedan adecuarse para evaluar las actitudes, conductas y comportamientos asociadas a las competencias.

En lo referente al segundo aspecto, relativo al saber combinar diferentes herramientas que permitan profundizar en las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto, en el cuadro 4 pueden apreciarse un conjunto de ellas, individuales y grupales, tanto de naturaleza cuantitativa (p.ej.: test de actitudes y aptitudes) como cualitativa (p.ej.: grupos de discusión, técnica de grupo nominal, «in basket», role-play).

Todo este diseño y conjunto de actividades debe enmarcarse en un contexto de total transparencia, ya que tanto el propio candidato como la organización de-

Cuadro 4
Herramientas empleadas

| | Cuantitativas | Cualitativas |
|---------------------|---|---|
| Individuales | Cuestionario de actitudes. Cuestionario de aptitudes. | Entrevistas cualitativas. Estudio de casos. |
| Grupales | Pruebas situacionales. Pruebas In Basket. Simulación de condiciones de trabajo. | Grupos de discusión Técnica de grupo nominal Pruebas Outdoor Role play |

Fuente: Elaboración propia.

ben ser los principales beneficiarios de todas aquellas situaciones que se han producido, no en vano, el AC persigue la mejor adecuación de la persona al puesto de trabajo y, además, el mejor desarrollo del potencial humano situado en la empresa.

En tercer lugar, contar tanto con un conjunto de evaluadores como de personas susceptibles de verse evaluadas, implica, en relación a los evaluadores seleccionados, que sean profesionales solventes y con la experiencia necesaria para poder evaluar y predecir comportamientos.

Esto no significa necesariamente que los evaluadores encargados del proceso sean personas procedentes del área de recursos humanos, que también, sino de las áreas relacionadas con el puesto de trabajo considerado. Si además, la configuración del puesto requiere contar con la presencia de un consultor externo, la posibilidad de crear equipos mixtos puede aportar nuevas vías de diagnóstico y análisis.

En relación a las personas susceptibles de ser evaluadas, es recomendable que dentro de un proceso de estas características, el bloque sea homogéneo y que los participantes reúnan ciertas condiciones de partida, es decir, que todos concurren a un mismo puesto y con posibilidades reales de poder acceder a él, todo ello con independencia de otras variables como el género, etnia, formación, experiencia, etc... En suma, se trata de recoger diferentes perfiles para una única posición.

Bajo esta construcción metodológica, la utilidad y valor añadido de los AC queda condicionada a los aspectos anteriores y, como puede entenderse, a un equilibrio donde todos estos componentes deben estar conjugados en clara armonía.

6. La medición de la cualificación a través de competencias

Uno de los aspectos que da sentido y coherencia al AC es la posibilidad de medir la cualificación del trabajador a través de un conjunto de pruebas inspiradas en una selección de competencias.

Este es, por tanto, la culminación del proceso desarrollado anteriormente y no exento de todas aquellas posibles dificultades inherentes al siempre complejo sistema de medición, desde la idoneidad de las técnicas empleadas, al posible sesgo que puede introducirse por parte del evaluador en las pruebas de carácter subjetivo.

Sin que por otra parte puedan hacerse más recomendaciones que la aplicación de la lógica y el sentido común a las situaciones que pudieran producirse, este parte del proceso trata de cuantificar cada una de las pruebas para todos y cada uno de los participantes en el proceso.

Muy esquemáticamente el cuadro 5, representa las competencias que en opinión de los expertos configuran el puesto de trabajo y las diferentes herra-

Cuadro 5
Esquema conceptual de medición

| Puesto de trabajo | Participante «1» | | | | | | | Total |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|--------|-------|
| | Cuestionario de actitudes | Cuestionario de aptitudes | Entrevistas cualitativas | Pruebas situacionales | Pruebas «in basket» | Grupos de discusión | T.G.N. | |
| 1. Comunicación | (5) | (6) | | | | | | (11) |
| 2. Proactividad | | (7) | (8) | | | | | (15) |
| 3. Creatividad | | | | (7) | | | | (7) |
| 4. Autocontrol | | | | (1) | (4) | | | (5) |
| 5. Automotivación | | | (8) | (6) | | | | (14) |
| 6. Trabajo en equipo | | | | | (3) | (10) | (8) | (21) |
| Total | (5) | (13) | (16) | (15) | (7) | (10) | (8) | [73] |

| Puesto de trabajo | Participante «n» | | | | | | | Total |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|--------|-------|
| | Cuestionario de actitudes | Cuestionario de aptitudes | Entrevistas cualitativas | Pruebas situacionales | Pruebas «in basket» | Grupos de discusión | T.G.N. | |
| 1. Comunicación | (6) | (5) | | | | | | (11) |
| 2. Proactividad | | (4) | (3) | | | | | (7) |
| 3. Creatividad | | | | (8) | | | | (8) |
| 4. Autocontrol | | | | (5) | (6) | | | (11) |
| 5. Automotivación | | | (8) | (8) | | | | (16) |
| 6. Trabajo en equipo | | | | | (7) | (8) | (5) | (20) |
| Total | (6) | (9) | (11) | (21) | (13) | (8) | (5) | [73] |

Nota: Las puntuaciones recogidas entre paréntesis corresponden a la valoración obtenida en cada una de las pruebas desarrolladas en una escala de 1 a 10.

Fuente: Elaboración propia.

mientas seleccionadas. Es posible que mientras una competencia sólo sea necesaria medirla a través de una herramienta, otras tantas requieran de un mayor número de éstas.

Como resultado de este cruce entre competencias y herramientas, el equipo de evaluadores procederá a cuantificar las pruebas realizadas (p.ej.: en una escala

de 1 a 10) momento en el que ya puede hacerse una primera aproximación de los resultados obtenidos.

Sin embargo, sería burdo extraer conclusiones de estas puntuaciones sin observar que ni todas las competencias pueden tener el mismo peso en el conjunto de la definición del puesto, ni todas las técnicas lo tienen porque poseer igualmente. En este sentido, lo oportuno es tomar estos primeros datos en «cuarentena» y construir en paralelo un sistema de puntuación que permita ponderar por pesos y grados, es decir, más cualitativamente los primeros datos obtenidos.

En el caso recogido en el cuadro 5, puede verse un «empate» técnico entre el participante «1» y el «n». En este caso, una atenta mirada al diseño del AC podría indicarnos que, por ejemplo, el peso de la competencia *trabajo en equipo* del participante «1» es mayor que en el caso del «n», pero no lo suficiente como para ser categórico en una posible decisión para ver quién es el más adecuado. Por ello es necesario profundizar un poco más y observar que si se concede más importancia a la herramienta *Grupo de discusión* la elección se decantaría hacia el trabajador «1».

Si estos comentarios no son más que ejemplos, la idea subyacente quien destacar la presencia de múltiples lecturas al calor de los datos producidos y como en un ranking de idoneidad, es necesario realizar lecturas transversales, para contextualizar la información y más tarde poder realizar una toma de decisiones lo más equilibrada posible.

7. Conclusiones

Desde que el AC se incorporara a la esfera de «lo civil» y más concretamente tiempo atrás al ámbito empresarial, como metodología de evaluación para buscar la mejor adecuación de la persona al puesto de trabajo en organizaciones complejas, largo ha sido el camino recorrido, pero mucho mayor el que queda abierto a un futuro desarrollo de esta metodología.

Como cualquier metodología de estas características, no puede negarse su exposición a la subjetividad en la evaluación de los participantes, por parte de los evaluadores, ni olvidar la importante inversión en recursos humanos, técnicos y temporales que implica su diseño, desarrollo e implantación, algo que no siempre se encuentra al alcance de todas las organizaciones.

No obstante y pese a estas posibles limitaciones —ciertamente superables— son, sin embargo, los beneficios y bondades de esta metodología las que permiten examinar actitudes, aptitudes, valores, códigos éticos, conductas y, en consecuencia, presentar condiciones que permitan predecir comportamientos futuros

de los participantes. De este modo, la posible adecuación de los trabajadores al puesto de trabajo se maximiza evitando, en lo posible, que el puesto de trabajo se quede «grande» o «pequeño» para los conocimientos, capacidades y habilidades que presenta el candidato.

Otra de los aspectos que ponen en valor a esta herramienta es la posibilidad de ofrecer al participante, en tiempo y forma, un análisis comparado de cuál es la posición que ocupa el cada uno de ellos respecto a los demás, a través de los competencias seleccionadas y, en consecuencia, las posibilidades de adquirir, estimular y desarrollar ciertos aspectos que de otro modo no aflorarían o en el mejor de los casos podrían sospecharse parcialmente.

Tanto para un proceso de selección (interno y externo), formación en aspectos competenciales (conocimientos, capacidades y habilidades) y desarrollo de recursos humanos (personales y profesionales), el AC se convierte en una metodología que permite combinar herramientas de naturaleza cuantitativa con otras de procedencia cualitativa, conciliando y apostando por una complementariedad metodológica, algo no sólo necesario sino imprescindible en el terreno de la investigación social y de una forma más clara en lo tocante al mundo de la empresa y de las organizaciones.

Queda por tanto un vasto horizonte en el que desarrollar esta metodología, donde la aportación de un enfoque basado en la gestión por competencias, proporciona nuevos elementos de análisis para el individuo, el grupo y la organización.

Referencias bibliográficas

- ALALUF, M. (1988): *Crise et representations du travail: la classe du compromis?* Congreso Internacional sobre la Teoría de la Regulación (Comunicación). Barcelona.
- ALONSO, L. (1988): «Entre el pragmatismo y el pansemiologismo: sobre los usos (y abusos) del enfoque cualitativo en Sociología», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 43, pp. 157-170.
- ALONSO, L.; FERNÁNDEZ, C. y NYSSSEN, J. (2009): *El debate de las competencias*. Madrid. ANECA.
- BARCET, A.; LE BAS, C. y MERCIER, C. (1985): *Le savoir faire et changements techniques*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- BESSANT, J. (1992): *Microelectrónica y cambio en el trabajo. Experiencias en la aplicación de la microelectrónica y cambios en el trabajo, el comercio, las oficinas y los servicios de salud*. Madrid. Ministerio de Trabajo.
- BLOOM, S. (1975): *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel.
- BOE (2002): *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, num. 147 (20/06/02), p. 22.437.
- BOYATZIS, R. (1982): *The competence manager*. New York. John Wiley & Sons.

- BOYER, R. (1986): «Nuevas tecnologías y empleo en los 80», en *El sistema internacional y América Latina. La tercera revolución industrial. Impactos internacionales del actual viraje tecnológico*, comp. OMINAMI, C., Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.
- CAJA, A. (2010): «La formación de los directivos tecnológicos», en *Formación de Directivos* (coord. BLANCO, J.). Madrid. Pearson Educación.
- CASTILLO, J. (2000): «División del trabajo, cualificación, competencias (una guía para el análisis de formación por los trabajadores)», en colaboración con SANTOS, M.; GALÁN, A.; DEL BONO, A. y ALAS-PUMARIÑO, A.: *Sociología del Trabajo*, 40, pp. 3-50.
- CICOUREL, A. (1982): *El método y la medida en sociología*. Madrid. Editora Nacional.
- COCKBURN, C. (1985): *Machinery of dominance: women, men and technical know-how*. London. Pluto Press.
- COLARDYN, D. (1996): *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. París. Presses Universitaires de France.
- CORLAT, B. (1993): *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid. Siglo XX.
- CORNWELL, J. (2005): *Los científicos de Hitler: ciencia, guerra y el pacto con el diablo*. Barcelona. Paidós.
- DÍAZ, C. (1996): *El presente de su futuro. Modelos de autopercepción y de vida en los adolescentes españoles*. Madrid. Siglo XXI.
- EVANS, J. (1982): «El trabajador y el puesto de trabajo», en FRIEDRICH, G. y SCHAFF, A. (comps.): *Microelectrónica y sociedad para bien o para mal*. Madrid: Alhambra.
- GUARDIOLA, P. (2000): *El profesorado en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral, Departamento de Sociología y Política Social. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Murcia.
- HARO, J. de (2004): «¿Sabe alguien qué es una competencia?», *Dirigir personas*, 30, pp. 8-17.
- INDA-CARO, M.; RODRÍGUEZ-MENÉNDEZ, C. y PEÑA-CALVO, V. (2010): «PISA 2006: La influencia del género en los conocimientos y competencias científicas», *Revista Iberoamericana de Educación*, 51/2, pp. 1-12.
- LAWLER, E. (1994): «From Job-Based to Competence-Based Organizations», *Journal of Organizational Behavior*, 15 (1), pp. 3-15.
- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000.
- LE BOTERF, G.; VINCENT, F. y BARZUCCHETTI, S. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Gestión 2000.
- LEBORGNE, D. y LIPIETZ, A. (1988): «L'après fordisme et son espace», *Les Temps Modernes*, 501, pp. 75-114.
- LITTLER, C. (1982): *The development of the labour process in capitalist societies: a comparative study of the transformation of work organization in Britain, Japan and the US*. London; Exeter, N.H. Heinemann Educational.
- LOPE, A. (1996): *Innovación, tecnología y cualificación: la polarización de las cualificaciones en la empresa*. Madrid. Consejo Económico y Social de España. Madrid.
- MCCLELLAND, D. (1973): «Testing for competence rather than for intelligence», *American Psychologist*, 28 (1), pp. 13-20.
- OLAZ, A. (2011): «Una aproximación conceptual a la cualificación profesional desde una perspectiva competencial», *Papers*, 96 (2), pp. 589-616.
- OLAZ, A. (2009): «Definición de un modelo de clima laboral basado en la gestión por competencias», *Papers*, 93, pp. 193-201.

- MOSES, J. (1977): *Applying the assessment center method*. Oxford. Pergamon Press.
- MURRAY, H. (1938): *Explorations in Personality*. Oxford: Oxford University Press.
- OSS ASSESSMENT STAFF (1948): *Assessment of men: Selection of personnel for the Office of Strategic Services*. New York: Rinehart & Co.
- PEREDA, S. y BERROCAL, F. (2001): *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid. Centro de estudios Ramón Areces.
- PETRONI, G. (1987): «Nuove forme dei organizzazioni del lavoro e mutamenti qualitativi dell tipologie professionali», en GALANTINO, L. (comp.): *Innovazione tecnologica e professionalita del lavoratore*. Padua: Cedam.
- PRIES, L. (1988): «Calificación, relaciones laborales y mercado de trabajo: el concepto de estrechez del ámbito empresarial» en España, *Revista de investigaciones sociológicas*, 41, pp. 81-114.
- ROQUERO, E. y HERNANDO, S. (2004): «La conformación del sistema nacional de cualificaciones profesionales en España: un proceso inacabado», *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 22, pp. 113-146.
- SABEL, Ch. (1986): *Trabajo y política: la división del trabajo en la industria*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- SORGE, A. y STREECK, W. (1993): «Relaciones industriales y cambio técnico: Una perspectiva más amplia», en HYMAN, R. y STREECK, W. (eds.): *Nuevas tecnologías y relaciones industriales*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- VILLAVICENCIO, D. (1992): *Por una definición de la calificación de los trabajadores*. IV Congreso Español de Sociología (Comunicación). Madrid.