

Gestión de las competencias

Claude Lévy-Leboyer



Ediciones Gestión

Barcelona, 2000

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prólogo. Competere	7
Introducción. De la evaluación de competencias a la gestión de las competencias	25
Capítulo 1. Qué son las competencias	35
Capítulo 2. Identificar y evaluar las competencias	65
Capítulo 3. Imagen de sí mismo, autoestima: aproximación cognitiva	97
Capítulo 4. Desarrollar las competencias	129
Conclusión. De las competencias individuales a las competencias de empresa	147

CAPÍTULO 2

IDENTIFICAR Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS

El esfuerzo realizado en el capítulo anterior para definir las competencias y precisar las diferencias que existen entre competencias, por una parte, y aptitudes y rasgos de personalidad, por otra, abre la vía a una reflexión y a propuestas concretas sobre la evaluación de las competencias.

Está claro, efectivamente, que no puede existir una lista universal de competencias utilizable en todos los sectores de actividad, en todas las culturas, en todas las empresas... Nuestra primera preocupación debe, pues, dirigirse hacia los métodos que permitan elaborar listas de competencias para un puesto o para un conjunto de puestos. ¿Sólo de competencias? ¿Sólo de puestos? Probablemente no, si tenemos en cuenta el esquema resultante de las conclusiones del capítulo precedente (figura 1).

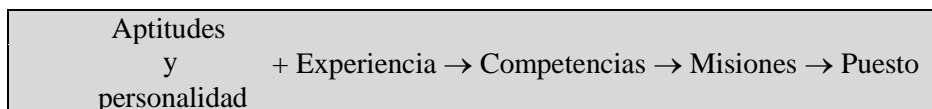


Figura 1. Las competencias: génesis y función

¿Qué nos recuerda este esquema? Que las competencias son fruto de la experiencia, pero que se adquieren a condición de que estén presentes las aptitudes y los rasgos de personalidad. En consecuencia, habrá que tener en cuenta, en la elaboración de una lista de prerequisites, no sólo las competencias existentes, sino también aptitudes y rasgos de personalidad necesarios para adquirir, gracias a la experiencia, otras competencias.

Por otra parte, cada una de las misiones que definen un puesto o un empleo, ya sean éstas numerosas o no, ya sean diversas u homogéneas entre ellas, puede poner en juego varias competencias diferentes, así como varias aptitudes específicas. Habrá que inventariar los prerequisites necesarios para cada una de las misiones que componen un puesto y, por ello, empezar por hacer una lista de estas misiones.

El análisis de puesto constituye, pues, la condición previa esencial de la evaluación, en la medida en que precisamente en esta etapa se identifican no sólo las competencias, las aptitudes y los rasgos de personalidad requeridos, sino también los comportamientos que estas cualidades inducen. Estas observaciones previas deberían permitir responder eficazmente a la cuestión que se planteará en la primera parte de este capítulo: cómo identificar los prerequisites de un puesto o de un empleo.

El **segundo** punto a abordar se refiere a los métodos de evaluación. No es un problema nuevo... Pero la necesidad de evaluar competencias, así como aptitudes y rasgos de personalidad, obliga a diversificar los métodos de evaluación. Particularmente, no podemos limitarnos a los tests clásicos, y es necesario definir situaciones muestra en que la observación de los comportamientos permita apreciar las competencias adquiridas. En otras palabras, tendremos que distinguir los métodos de evaluación que interpretan “signos”, y que sirven para evaluar las aptitudes y los rasgos de personalidad que caracterizan al individuo, de aquellos que constituyen “muestras”, y que permiten observar al individuo en situaciones características de su actividad profesional.

No hay que contraponer estos dos grupos de métodos, ni buscar cuál es el mejor de los dos. Son complementarios, y tanto su construcción como su utilización son diferentes. Además, es la comparación de las informaciones obtenidas de estos dos tipos de aproximación la que permite interpretar el inventario de las experiencias y explicar por qué algunas han resultado fructíferas, mientras que otras han sido estériles.

Último punto. Toda evaluación de las competencias supone un objetivo: empresarial cuando se trata de detectar los potenciales y de hacer balance de los recursos de la empresa, individual en el caso de la evaluación de competencias. De hecho, cualquiera que sea el objetivo, es deseable que el individuo y la empresa tengan acceso a los resultados. *El individuo*, prioritariamente, cuando se trata de una evaluación de sus competencias organizada en el marco de la ley; pero es evidente que, si quiere traducir los resultados de la evaluación en acción y en desarrollo individual, tendrá que comunicar a la jerarquía los resultados de aquélla. *La empresa*, prioritariamente, cuando se trata de selección o de contratación; pero toda evaluación supone, desde el punto de vista estrictamente ético, una restitución de los resultados obtenidos a la persona que se ha sometido a ella. De ahí la tercera parte de este capítulo, que intenta dar respuesta a esta cuestión: qué se hace con las evaluaciones de competencias y cómo se hace la restitución individual de los resultados.

1. Hacer la lista de competencias de un puesto o de un empleo

Hay muchas obras recientes que dan una lista de los numerosos métodos de análisis de puesto existentes y que aconsejan sobre la elección de uno de ellos (Gael, 1989; Pearn y Kandola, 1988). Pero obras y métodos están redactados en inglés y no existen equivalentes en español, probablemente porque, de los instrumentos que describen, pocos están disponibles en una versión española válida y adaptada.

Sin embargo, está claro que la identificación de las competencias requeridas representa una etapa esencial de las evaluaciones y de las decisiones basadas en las competencias. Hay que decir que la tarea no es fácil, y ello por tres motivos (Pearn y Kandola, 1988). En primer lugar, ningún puesto tiene un contenido fijo en el tiempo y hay que evitar efectuar descripciones que hacen rígida la naturaleza de las misiones que definen un puesto determinado. Es evidente que esta preocupación por la flexibilidad es prioritaria en el contexto económico y tecnológico actual. En segundo lugar, un mismo puesto puede ser ocupado de manera diferente por individuos diferentes. Y esto es tanto más cierto cuanto más se asciende en la escala jerárquica. Así pues, se debe evitar también realizar análisis de puesto que subestimen la necesaria adaptabilidad y las posibilidades de iniciativa individual. Finalmente, hay que desconfiar de las denominaciones de puesto: un mismo nombre, en una misma empresa, puede corresponder a competencias diferentes porque el entorno y la situación son desiguales. No es lo mismo ser jefe de personal en la sede de la empresa que desempeñar las mismas funciones en una filial del extranjero; ni tampoco ser técnico comercial en una ciudad industrial que serlo en una región en vías de desarrollo.

A estas tres fuentes de dificultad descritas por Pearn y Kandola se añade una cuarta, ligada a la complejidad y a la diversidad de las misiones que componen un puesto. Por ello, no sólo habrá que escoger un método de análisis, sino también decidir a qué nivel puede hacerse el inventario de los prerrequisitos: ¿para el puesto completo? ¿O para segmentos de este puesto definidos por el objetivo de las misiones que lo componen y concretados por ámbitos de competencias? ¿O incluso para tareas específicas, correspondiendo cada una de ellas a una sola competencia? Es evidente que la respuesta a esta cuestión depende de la naturaleza del puesto y de las misiones, y que el nivel de análisis deberá decidirse en función de las características de cada caso.

Estas dificultades imponen la elección, para cada puesto, del mejor método destinado a reunir las informaciones y de traducirlas en lista de competencias. Es necesario, en particular, precisar bien los objetivos del análisis de puesto considerado, así como las posibilidades que hay de recoger las informaciones, y elaborar un cuaderno de obligaciones precisando la forma que debe adoptar la lista de competencias. Puede tratarse simplemente de una lista de conceptos, a los que eventualmente se añadirán definiciones generales o ejemplos concretos, o incluso ejemplos clasificados que ilustren niveles diferentes de competencias. Asimismo, hay que hacer el inventario de los recursos de información disponibles: en forma de documentos escritos y, sobre todo, gracias al acceso a los “expertos”, que son las personas que han ocupado u ocupan actualmente el puesto analizado, a sus superiores y, dado el caso, a los formadores.

Los métodos descritos más abajo han sido escogidos teniendo en cuenta las observaciones precedentes y la elección que implican. En esta lista, ocupan un importante lugar los métodos no estructurados, porque no recurren a un instrumento preestablecido; a continuación se describen dos métodos estructurados, ya que el instrumento que utilizan ha sido adaptado al español y validado. Además, cada descripción concluye con un comentario referente a su aportación al análisis de competencias. Es importante distinguir los métodos cuyo objetivo es describir las actividades, las misiones y las responsabilidades inherentes al puesto, de aquellos que permiten precisar las cualidades requeridas para ejercer correctamente estas actividades, cumplir las misiones y asumir estas responsabilidades.

Los principales métodos *no estructurados* son la observación, las entrevistas, los incidentes críticos y la “cuadrícula de Kelly”.

La observación es, sin duda alguna, el método más frecuentemente utilizado cuando se trata de hacer el análisis de las competencias requeridas para puestos relativamente simples. Puede ser más riguroso o menos, es decir, implicar simplemente la observación de personas mientras ejecutan las tareas que componen su puesto o incluir una relación detallada de la frecuencia y del tiempo dedicado a cada una de estas tareas. En todos los casos, la simple observación no permite recoger informaciones sobre la dificultad o sobre la importancia de tal o cual tarea; no obstante, si la observación va precedida de un análisis de los documentos disponibles, destinado a confeccionar una lista de los comportamientos que desempeñan un papel central en el cumplimiento de la tarea, y si va acompañada de una entrevista con la persona observada que completa la información, constituye un método fácil de hacer aceptar y a menudo fructífero.

Pero la observación continúa siendo un método de uso y de interés limitados. Resulta poco aplicable cuando se trata de puestos de alto nivel. Y, cualquiera que sea la función considerada, por fuerza es

subjetiva: los resultados obtenidos por dos observadores pueden diferir sensiblemente, porque tienen una idea *a priori* de lo que es importante en el puesto que observan. Sobre todo, la observación no permite obtener más que una lista de comportamientos, aunque esta lista se presente de forma más sofisticada, por reagrupamiento en función de los objetivos principales del puesto o incluso bajo la forma de secuencia temporal.

De todas maneras, quedarán por identificar las competencias requeridas para cada uno de los segmentos de comportamientos observados. Desde este punto de vista, la observación no puede ser más que una primera etapa del análisis de puesto. Y, bajo el pretexto de que se trata de un método evidente para obtener informaciones sobre un puesto, no hay que ignorar las fases previas que son la formación de los observadores y la elaboración de procedimientos comunes para recomponer, anotar y clasificar las informaciones recogidas.

La *autodescripción* de las actividades por la persona o las personas que ocupan el puesto a analizar es susceptible de reemplazar o de completar la observación. Puede adoptar varias formas: hacer anotar las actividades sucesivas cada vez que cambian o, también, hacer apuntar la naturaleza de la actividad en curso a intervalos determinados durante el proceso, por ejemplo cada hora, o, también, pedir que se confeccione una lista de actividades al final de la jornada. En estas diferentes modalidades, la autoobservación tiene la ventaja de no tener movilizado permanentemente a quien se ha encargado el análisis de puesto y de permitir, salvo en el caso de cooperación de varios ocupantes del puesto analizado, una comparación entre autodescripciones diferentes. Es, pues, particularmente útil cuando se trata de puestos cuyas responsabilidades excluyen la presencia de un observador y en los que el tipo de tareas efectuadas –estudiar un informe, tomar una decisión, etc.– hace ineficaz la observación. Sin embargo, será necesario, como en el caso de la observación, proceder a una segunda etapa cuyo objetivo será concretar las cualidades requeridas para las diferentes actividades descritas.

La *entrevista* puede ser no estructurada, es decir, sin lista de preguntas preparada previamente, o estructurada, a fin de que aborde sistemáticamente el contenido de las actividades, ya sea por orden cronológico, ya sea en función de las misiones a cumplir, por ejemplo. Pese a su aparente simplicidad, la entrevista exige una formación previa que enseñe al entrevistador cómo hacer sentirse cómodo a su entrevistado y cómo recoger toda la información disponible. Este método permite obtener no sólo una descripción de las actividades, sino también informaciones sobre lo que la persona que ocupa el puesto considera que es particularmente importante o difícil, o incluso sobre las actividades que le resultan agradables y sobre aquellas que son una carga pesada. No obstante, como en los dos casos precedentes, los resultados obtenidos son subjetivos, en el sentido de que dependen a la vez del entrevistador y del entrevistado. Además, la entrevista descriptiva no permite obtener más que datos sobre las actividades. Pero puede ser llevada más lejos gracias a la utilización de uno de los dos métodos siguientes y conducir así a una lista de cualidades requeridas –competencias, aptitudes y rasgos de personalidad.

El *método de los incidentes críticos* fue inventado por Flanagan (1954) durante la Segunda Guerra Mundial y todavía se utiliza ampliamente en la actualidad. Como su nombre indica, se trata de recoger incidentes que, a los ojos de los expertos interrogados, son “críticos”, es decir, muy importantes para la actividad descrita. Estos incidentes deben haber sido realmente observados, deben ser puestos en su contexto, es decir, descritos en función de un problema a resolver, en relación con las intenciones y con los objetivos de las personas afectadas y de tal manera que las consecuencias de los diferentes comportamientos adoptados puedan ser evaluadas, o por lo menos descritas, con precisión.

Flanagan describió detalladamente el procedimiento a seguir y sus indicaciones todavía son de completa actualidad. Entrevistados y entrevistadores deben conocer perfectamente el puesto analizado, a fin de escoger incidentes característicos. Por otra parte, hay que describir sin ambigüedad el objetivo de la actividad que ha dado lugar al incidente, tanto si ha permitido alcanzar el objetivo perseguido como si no. Y la información sobre el incidente debe ser completa, e incluir una descripción detallada de lo que la persona ha hecho en realidad, o de lo que no ha hecho y debería haber hecho. Una buena manera de presentar al entrevistado lo que se le pide consiste por ejemplo en decirle: “¿Puede usted acordarse de alguna ocasión en que hizo alguna cosa particularmente bien, en que usted consiguió cumplir una misión concreta a pesar de las dificultades, o, por el contrario, en que hizo alguna cosa ineficaz que le impidió alcanzar el objetivo que perseguía?”.

Este método es muy rico en el sentido de que permite obtener informaciones que no se explicitarían en una entrevista clásica. Requiere evidentemente un análisis de contenido del repertorio de incidentes. El mejor procedimiento consiste en hacer la lista de los comportamientos implicados y en clasificarlos a fin de presentar los resultados de un conjunto de incidentes bajo la forma de una lista de comportamientos -

precisando su frecuencia y su importancia– evaluados en función de las consecuencias de los incidentes referidos.

Una variante del método de los incidentes críticos ha sido propuesta por Boyatzis (1982) bajo el nombre “acontecimientos comportamentales”. Consiste en analizar con mayor detalle un menor número de acontecimientos. Por ejemplo, el entrevistado deberá citar los términos exactos utilizados por un mando para hacer rectificar un procedimiento ineficaz a uno de sus subordinados cuando éste no está dispuesto a aceptar su error. Esta forma de aplicarlo probablemente convenga mejor al análisis de puestos de mando.

Sea cual sea la manera de utilizarlo, el método de los incidentes críticos no es, a fin de cuentas, más que una forma de entrevista estructurada de un modo particular que tiene las ventajas y las limitaciones de cualquier entrevista: flexibilidad, pero también subjetividad, en la aproximación; necesidad de proceder a un análisis de contenido de los incidentes recogidos y, a continuación de interrogarse sobre las cualidades empleadas en los incidentes favorables o las ausentes en aquellos que dan mal resultado.

Kelly ha elaborado una teoría de las “cualidades requeridas” personales que constituye los cimientos de su método. Parte de la idea de que cada uno de nosotros percibe el mundo exterior utilizando un conjunto de conceptos que le es personal y que determina tanto su comportamiento como la manera de percibir y explicar el comportamiento de los demás. La *cuadrícula de Kelly* permite obtener una lista de estos conceptos personales y definir su significado. En el caso del análisis de puesto, precisa los conceptos que diferencian los buenos comportamientos de los malos, o los buenos empleados de los mediocres, y, en consecuencia, las cualidades requeridas para asegurar eficazmente una función determinada. Para poner un ejemplo concreto, la cuadrícula de Kelly puede ayudar a los expertos a precisar las cualidades que debe poseer un buen piloto de avión y que faltan en un piloto poco fiable, o también las cualidades que debe poseer un buen jefe de sección en una gran planta y que faltan en un jefe de sección ineficaz.

Uno de los aciertos de la *cuadrícula de Kelly* es que permite llegar hasta el límite del procedimiento de análisis de puesto porque hace que sean los expertos directamente los que indiquen las cualidades requeridas para el puesto analizado (Lévy-Leboyer *et al.*, 1985). Además, esta lista de cualidades se puede considerar en relación con el conjunto del puesto o solamente en relación con las diferentes funciones, e incluso en relación con cada una de las tareas específicas que lo componen. Para seguir con los mismos ejemplos, si se pretende definir las cualidades requeridas para un piloto, es posible hacer el análisis al nivel del conjunto de sus responsabilidades o hacerlo para una serie de objetivos concretos, como por ejemplo el control del equipo, o también al nivel de tareas específicas, como el establecimiento del plan de vuelo; en el caso del jefe de sección, el análisis puede concernir al conjunto de sus responsabilidades, a la realización de los inventarios solamente o incluso al comportamiento adecuado ante un cliente difícil. Ello significa que, de todas maneras, la lista y la descripción de las tareas, de las misiones y de la función deben obtenerse **antes** de que la propia cuadrícula de Kelly sea puesta en práctica.

La primera etapa del método consiste, entonces, en crear una lista de conceptos descriptivos de las cualidades requeridas. Ello requiere la presencia de expertos que conozcan bien el puesto, bien porque tienen experiencia personal, bien porque mandan sobre los que lo ocupan. También es necesario disponer de una lista de elementos (para seguir utilizando el vocabulario de Kelly). Estos elementos pueden ser de las personas que ocupan el puesto, de las misiones que definen el puesto analizado o, también, de las tareas específicas que forman parte de estas misiones. La naturaleza de los elementos elegidos depende de la complejidad del puesto y de la diversidad de las misiones y de las tareas que lo componen: la elección se debe hacer de tal manera que la lista de los elementos no sea exageradamente larga, pero sin dejar de lado elementos esenciales del puesto. Depende también de la posibilidad que tengan los expertos de confeccionar una lista suficiente de personas que ocupan actualmente o hayan ocupado antes el puesto analizado y de que hayan tenido la ocasión de observar en buenas condiciones.

La lista de cualidades requeridas será entonces creada por *triangulación* de los elementos. Este término, propuesto por Kelly, designa la comparación triangular de los elementos tomados de tres en tres. Esta comparación, que parece lúdica en un primer momento, constituye de hecho un procedimiento cognitivo muy útil para hacer que los expertos expliciten sus conocimientos. Para realizar la triangulación hay que preparar un juego de cartones, cada uno con el nombre de un elemento: por ejemplo, las iniciales de las diferentes personas que ocupan el puesto, o el nombre de las diferentes misiones que lo componen, o también el de las tareas que constituyen las actividades implicadas por las diferentes misiones. Cuando los elementos son individuos que ocupan el puesto, los cartones se reparten en dos paquetes, los mejores y los menos buenos; se invita entonces al experto a extraer, al azar, dos cartones de los “buenos” y uno de los “menos buenos” y a precisar qué es lo que diferencia los dos primeros del tercero. Cuando los elementos son misiones o tareas, el experto extrae tres cartones del lote y es invitado a decir cuáles son las cualidades requeridas por dos de ellas, mas no por la tercera. En todos los casos, la triangulación no se detiene ahí; la

interrogación debe continuar a fin de obtener el enunciado de cualidades precisas y, sobre todo, no debe detenerse cuando el experto propone nociones esencialmente descriptivas; por ejemplo, si el experto dice de dos buenos vendedores, comparados con uno menos bueno, que los primeros son comerciantes, habrá que preguntarle cómo se manifiesta el hecho de ser comerciante y continuar esta interrogación (denominada *laddering*, escalada) hasta que aparezcan cualidades que sean realmente prerrequisitos del puesto en cuestión. Si dos tareas son opuestas a una tercera porque las dos primeras son descritas como exigentes de voluntad, habrá que pedir al experto que describa personas que tienen voluntad y que precise lo que las diferencia de aquellas que no tienen. Del mismo modo, si dos personas son descritas como bien organizadas y una tercera no, habrá que ir más allá y preguntar en qué consiste realmente el hecho de ser bien organizado. Esta manera de profundizar en las respuestas y de hacer que sean más detalladas es capital: sin ella, los conceptos obtenidos serán vagos y generales. La triangulación se repite durante el tiempo que sea necesario para que permita hacer precisar nuevas cualidades requeridas.

La lista de cualidades así establecidas va a servir para confeccionar la cuadrícula. Ésta tendrá en las abscisas las diferentes cualidades y en las ordenadas los puestos (o las misiones, o las tareas, según el grado de detalle escogido). Varios expertos (con preferencia diferentes de aquellos que han hecho la triangulación) deberán puntuar la importancia de cada cualidad para el éxito de cada puesto (o de cada misión, o de cada tarea). El análisis de las casillas rellenas se puede hacer manualmente o, lo que es más frecuente, tratarse estadísticamente gracias a un programa informático que permite reagrupar las cualidades utilizadas de forma semejante y agrupar los puestos (o las misiones, o las tareas) que implican cualidades muy parecidas.

La descripción precedente es breve y, por fuerza, abstracta. De hecho, la utilización de la cuadrícula de Kelly supone una formación en la entrevista de triangulación en primer lugar, y, en segundo lugar, en la interpretación de los datos aportados por la misma cuadrícula. Pero los resultados obtenidos justifican este esfuerzo ya que la cuadrícula de Kelly presenta muchas ventajas: es un método flexible, adaptable a problemas variados, que permite que se expliciten informaciones difíciles de obtener por otros medios y que complementa eficazmente los otros métodos de análisis de puesto. Añadamos que existen programas que permiten proceder al tratamiento de los datos, aportados por un individuo o por un grupo, a fin de obtener una descripción de las dimensiones subyacentes a las evaluaciones ofrecidas por la cuadrícula, así como un cuadro de las relaciones entre constructos, entre elementos y entre constructos y elementos.

Existen numerosos *cuestionarios* que permiten efectuar el análisis del trabajo de manera *estructurada*. Pero la casi totalidad de estos métodos han sido desarrollados en los Estados Unidos o en el Reino Unido. Es el caso, por ejemplo, del PAQ (*Position Analysis Questionnaire*), muy utilizado en los países de lengua inglesa; ofrece un inventario que permite a un analista formado en esta herramienta describir un puesto por cada uno de los 194 elementos que componen el inventario; a excepción de siete de ellos, que se aplican a informaciones sobre las condiciones del ejercicio del puesto, como la forma de remuneración, estos elementos se refieren a las actividades que constituyen el puesto. Éstas están agrupadas en seis categorías: el tratamiento de informaciones, los procesos intelectuales, los resultados del trabajo, las relaciones interpersonales, el contexto del trabajo y las condiciones de trabajo en sentido amplio. Cada elemento tiene asignada una nota sobre una escala específica que puede referirse a la importancia de este aspecto para el puesto, su frecuencia o, también, al tiempo dedicado a la actividad puntuada. Una vez relleno el cuestionario, es tratado por el editor del PAQ, que dispone de una vasta serie de opciones de tratamiento de datos, que van desde la simple descripción de los resultados, descripción que ofrece un perfil del puesto, hasta la reagrupación de puntuaciones en función de las dimensiones obtenidas gracias a un análisis factorial o, de forma más operativa y utilizando un banco de datos que abarca más de 200 empleos, hasta la confección de una lista de las aptitudes y de las competencias requeridas, así como de los instrumentos que permiten evaluarlas.

Disponemos de dos instrumentos de análisis de puesto: las adaptaciones del WPS (*Work Profiling System*) y del F-JAS (*Job Analysis Scales*). El primero ha sido desarrollado en el Reino Unido por Saville y Holdsworth (SHL). Se trata de tres cuestionarios distintos que se refieren a tres categorías de puestos (mandos, administración y manual y técnico). Cada cuestionario tiene dos partes: la primera permite describir los aspectos principales del puesto, y la segunda, su contexto (formación requerida, responsabilidades, nivel jerárquico, horarios, salario, etc.). El cuestionario se presenta bajo la forma de una serie de cartulinas, entre las que el experto debe escoger aquellas que se refieren al puesto analizado. A continuación, los conceptos de las secciones escogidas son objeto de una valoración para precisar el tiempo empleado en cada tarea descrita y la importancia de esta tarea para el puesto considerado. Como en el caso precedente, el análisis de los resultados se realiza mediante ordenador con una serie de opciones: descripción y clasificación de las secciones, análisis de las tareas por sección, diagnóstico de las aptitudes y de los rasgos de personalidad requeridos, así como de los roles, de los tipos de liderazgo, etc. Es posible, igualmente,

obtener una lista de los métodos de evaluación más adecuados, un plan de desarrollo y un método de puntuación de los individuos que ocupan el puesto. Se trata, pues, más de un sistema experto que de un simple cuestionario.

El F-JAS (Fleishman, Cartier y Lévy-Leboyer) tiene la originalidad de abordar directamente las cualidades requeridas sin pasar por la descripción del puesto o de sus elementos. Este cuestionario se basa en la identificación por E. Fleishman de 37 aptitudes independientes, las cuales resultan a su vez del análisis factorial de series de resultados obtenidos en tareas muy variadas. Estas aptitudes se agrupan en cuatro categorías: aptitudes mentales, aptitudes psíquicas, aptitudes psicomotrices y aptitudes sensoriales. Cada aptitud incluye una definición, así como un comentario precisando en qué difiere esta aptitud de aptitudes semejantes. La valoración se efectúa con ayuda de una escala cuyos niveles están definidos por comportamientos tipo. Estos comportamientos son objeto de una ponderación basada en una encuesta empírica: sólo se han seleccionado los ejemplos de comportamientos sobre los que los expertos han aportado valoraciones homogéneas. Una nueva versión, en curso de adaptación, incluirá una cuarta categoría de aptitudes referentes al ámbito psicosocial.

Esta vista general de los métodos de análisis de puesto muestra que existen una gran variedad de técnicas. Por otra parte, es interesante constatar que los métodos descritos incluyen casi siempre dos etapas: primero, la descripción de las actividades y de las misiones que componen un puesto a analizar y, en un segundo tiempo, la identificación de las competencias, de las aptitudes y de los rasgos de personalidad requeridos para la correcta ejecución de las tareas descritas, posiblemente mediante la utilización de datos introducidos en la memoria de un ordenador. El lugar de las competencias es, pues, central en este esquema. Queda por saber cómo efectuar su evaluación.

2. Evaluar las competencias individuales

El título de este apartado debería ser más largo y mencionar igualmente las aptitudes y la personalidad. Está claro, en efecto, que cuantos han realizado análisis de puesto han sacado la experiencia de que los prerrequisitos de un puesto determinado son expresados espontáneamente por los expertos tanto en términos de competencias como en términos de aptitudes y de rasgos de personalidad.

El esquema presentado en la figura 1 muestra que las aptitudes y los rasgos de personalidad permiten adquirir competencias, pero que, para hacerlo, la experiencia representa un ingrediente necesario. Pasar de las actividades, es decir, de las misiones que constituyen un puesto determinado, a una lista de rasgos de personalidad corre el riesgo, por tanto, de decepcionar. En parte, por el aspecto abstracto de una descripción tal, pero sobre todo por lo que tiene de estereotipada: en efecto, es implicar *a priori* que las cualidades adquiridas existen o no en un individuo, sin preocuparse de su capacidad de adquirirlas para satisfacer las exigencias del puesto. Sin embargo, esta necesaria flexibilidad está inscrita en la evolución económica y tecnológica actual, en la medida en que no es realista concebir una profesión que sólo ponga en juego las competencias adquiridas durante la formación previa o al principio de la actividad. Y a la inversa, confeccionar un inventario formado únicamente por competencias sería ignorar el diagnóstico de los medios útiles para adquirirlas y no prestar suficiente atención al aspecto del “desarrollo” que debe implicar toda evaluación de competencias. Entre los cuestionarios de análisis de puesto, sólo el WPS utiliza los resultados para proponer un plan de desarrollo, implicando así o bien que la competencia requerida está presente, o bien que puede ser desarrollada a condición de que se den los medios necesarios. Esta perspectiva, que concede su lugar a las aptitudes y a la personalidad en el contexto de las competencias puestas en práctica, es importante porque los perfiles descritos por los superiores que contratan están formulados principalmente en términos de competencias. Ello no tiene nada de extraño: tienen en su cabeza misiones a confiar, y estas misiones corresponden, en sus representaciones de los individuos, más a competencias integradas que a aptitudes o a rasgos de personalidad aislados.

No estamos desasistidos para hacer la evaluación de estas tres categorías de características individuales que son las aptitudes, los rasgos de personalidad y las competencias. Son más bien el número y la variedad de métodos existentes los que despistan al usuario. Para ayudarlo a orientarse de nuevo, se pueden clasificar estos instrumentos (según Wernimont y Campbell, 1968; Smith y Robertson, 1992) en tres categorías: signos, muestras y referencias.

Los *signos* se obtienen por medio de tests abstractos que corresponden a dimensiones psicológicas identificadas gracias a numerosas investigaciones y análisis factoriales y que permiten medir aptitudes y describir la personalidad. Se pueden utilizar de manera muy general para cualquier tipo de decisión y de evaluación individuales. Las actividades puestas en juego en estos tests, o las preguntas que en ellos se plantean, son a menudo muy diferentes de las actividades y de las conductas propias de la vida profesional.

Su calidad se debe a los estudios métricos y metodológicos que garantizan su significado y está probada por los índices de fidelidad y de homogeneidad que los acompañan (Lévy-Leboyer, 1990).

Las *muestras* son ejercicios lo más parecidos posible a la realidad profesional. Están construidas para que se pueda evaluar objetivamente las competencias puestas en práctica en tareas que las implican. Deben ser elaboradas especialmente para cada puesto o grupo de puestos. Estas muestras pueden ir de la simple y clásica prueba profesional a métodos de elaboración mucho más prolongada, como los *in-basket* y las situaciones de grupo. Todos parten de una idea de sentido común: se debe juzgar al cocinero por la manera como prepara la sopa... Simplicidad que no elimina la necesidad de respetar la obligación de objetividad en la puntuación y de exhaustividad del muestreo.

Las *referencias*, como su nombre indica, son testimonios que utilizan la observación de los comportamientos anteriores en situaciones semejantes, o por lo menos parecidas, a las situaciones profesionales estudiadas y, si es posible, con una clara implicación de las competencias requeridas. Sólo tienen interés en la medida en que las propias personas que dan referencias sean objetivas y estén bien informadas.

2.1. Los signos

No es éste el lugar donde hacer la lista de todos los tests disponibles. En otra obra (Lévy-Leboyer, 1990) hemos detallado las cualidades métricas que deben poseer estas herramientas e insistido en la necesidad de controlarlas antes de utilizarlas. Los tests deben ser “fieles”, es decir, sus resultados deben ser constantes e independientes de la persona que los pasa; deben ser coherentes e ir acompañados de documentos que definan el concepto medido y demuestren que lo miden con eficacia. Deben estar provistos de normas referentes al tipo de población sobre el que se desea emplearlos, normas que permitan juzgar su capacidad de diferenciar unos individuos de otros. Finalmente, es muy deseable disponer de pruebas tanto lógicas como empíricas de su validez.

Tests que poseen todas estas cualidades se utilizan desde hace más de 60 años. A pesar de las controversias teóricas que todavía puedan existir sobre ellos, principalmente en lo que respecta a la identificación de aptitudes y de rasgos de personalidad independientes unos de otros, es posible clasificarlos de manera operativa. Los tests más útiles en el contexto de la medición de las competencias son ciertamente aquellos que miden la inteligencia general, es decir, la aptitud para identificar un problema, para analizarlo y para utilizar este análisis a fin de resolverlo eficazmente. En efecto, su validez, es decir, su capacidad de predecir el éxito profesional ulterior está perfectamente demostrada. Y esto es cierto cualquiera que sea el nivel escolar y la profesión de los sujetos, incluso si, como pudiera esperarse, el papel de la inteligencia general es más fundamental si cabe cuando se trata de tareas complejas. Ello significa que las cualidades intelectuales son cada vez más importantes a medida que el progreso tecnológico elimina las tareas simples y hace más arduas las demás. Además, toda actividad profesional obliga a aprender continuamente nuevos datos, procedimientos, competencias. Y la capacidad de aprender, principalmente de adquirir nuevas competencias, está fuertemente ligada a la inteligencia. Se debe, pues, recordar que los tests de inteligencia general miden una aptitud fundamental, ligada directamente a la vez a las cualidades y a la capacidad de un individuo de sacar partido de las experiencias por las que pasa para construir competencias (Hunter y Hunter, 1984). En otras palabras, cuanto más dotado de inteligencia esté un individuo, más fácilmente llegará a enriquecer su informe de competencias al hilo de las experiencias a las que se ha enfrentado.

Otros muchos tests miden aptitudes más importantes, principalmente la aptitud verbal de la que depende sobremanera el nivel escolar, la aptitud numérica (facilidad de manejar números), el razonamiento espacial y también aptitudes motrices como la destreza de los movimientos de los dedos, la coordinación bimanual, etc. Sólo se deben utilizar si el análisis de puesto ha mostrado que estas aptitudes desempeñan un papel clave en la propia actividad profesional o en la adquisición de competencias necesarias para esta actividad.

La tercera categoría de tests tiene como objetivo la descripción de la personalidad. Los estudios efectuados sobre su validez han dado resultados decepcionantes durante mucho tiempo, probablemente porque se esperaba encontrar perfiles tipo de personalidad correspondientes a puestos o a grupos de puestos específicos. Más recientemente, los progresos del análisis de puesto han permitido mostrar que, si un rasgo de personalidad concreto es descrito como esencial para el éxito profesional, es posible evaluarlo utilizando un cuestionario, y esta evaluación aporta datos válidos en el sentido de que predicen efectivamente el éxito profesional; ello, con la condición de que el cuestionario utilizado esté bien construido y, especialmente, que no incluya un número de preguntas demasiado reducido para evaluar cada dimensión: diez apartados para cada puntuación correspondiente a un rasgo de personalidad independiente es el mínimo. Además,

investigaciones recientes que utilizan los resultados de análisis factoriales respecto a cuestionarios bien contruidos han mostrado que cinco factores principales, independientes los unos de los otros, permiten describir la personalidad: la extroversión, la estabilidad emocional, la sociabilidad, la apertura intelectual y una última dimensión que, bajo nombres diversos, asocia la conciencia moral y el control de sí mismo. Las síntesis recientes de los trabajos que evalúan la validez de estas cinco dimensiones fundamentales de la personalidad han mostrado que la última dimensión citada constituye un factor general de éxito profesional que tiene el interés de añadirse a la capacidad predictiva de los otros instrumentos de que acabamos de hablar (Barrick y Mount, 1991).

2.2. Las muestras

Los tests que acabamos de citar son esencialmente “signos” basados en actividades o cuestiones diferentes de la realidad profesional y permiten medir aptitudes o rasgos de personalidad concretos. Por su parte, las “muestras”, también llamadas a menudo “tests de situación”, son, como su nombre indica, situaciones simplificadas que tienen lugar en un período de tiempo reducido y que son semejantes a las actividades profesionales clave; por ello son muestras. No son el resultado, como en el caso de los tests, de investigaciones teóricas previas dirigidas a definir los conceptos que miden, y ello aunque sea posible verificar sus cualidades métricas, especialmente su fidelidad y su validez.

Las primeras tentativas de elaborar tests de situación datan probablemente de la Segunda Guerra Mundial. En efecto, los tests clásicos existentes parecieron insuficientes para seleccionar rápida y eficazmente futuros oficiales. Los psicólogos del ejército, especialmente en el Reino Unido, desarrollaron instrumentos susceptibles de diagnosticar la autoridad, la iniciativa en situaciones estresantes y la capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

A partir de aquella época, y ante el éxito de estas “situaciones test”, se han elaborado numerosos ejercicios de este tipo. Se pueden clasificar, en función de su naturaleza, en seis grupos diferentes, todos ellos basados en el principio del muestreo: ejercicios de grupos, ejercicios llamados *in-tray* o *in-basket*, ejercicios de rol, presentaciones orales, presentaciones escritas, entrevistas “situacionales”, también llamadas “casos pequeños”. Por otra parte, los centros de evaluación (*assessment centers*) utilizan en un programa común tests clásicos y tests de situación. En general, estos tests de situación se utilizan cada vez más y su misma concepción hace que se adapten a la medida de las competencias, lo que justifica que los describamos con detalle.

Una gran parte de la vida activa se desarrolla en grupo, ya sea en reuniones, ya sea con ocasión de tareas ejecutadas en equipo. En consecuencia, a menudo es importante poder evaluar la capacidad de un individuo de desenvolverse en situaciones sociales: es su competencia social. De ahí el interés de los “tests de grupo” (Lévy-Leboyer, 1990). Se trata, en general, de grupos sin un líder asignado, formados por personas de nivel escolar y funciones homogéneos y que no conocían el test previamente. Se les encarga que efectúen en común un trabajo concreto. Su tarea es escogida sin dar ventaja a ninguno de los miembros del grupo, incluso aunque, por este hecho, no tenga ninguna relación con el puesto al que se orienta. En efecto, el ejercicio de grupo tiene un solo objetivo: evaluar la capacidad individual de trabajar en grupo y no la capacidad de resolver el problema planteado.

Se puede decir, sin que estas indicaciones constituyan una regla obligatoria, que los grupos deben tener entre 6 y 8 personas y ser observados por 2 o 3 evaluadores. El trabajo de grupo dura de 30 minutos a dos horas. Una variante de estas situaciones consiste en crear condiciones no igualitarias, en el sentido de que cada miembro del grupo compite con los demás en el marco de un trabajo de suma cero donde la ventaja de uno no puede ser adquirida más que en detrimento de los demás.

Numerosas investigaciones han mostrado la estabilidad de los comportamientos individuales cuando la composición del grupo cambia. Además, existen métodos de puntuación que permiten describir objetivamente, con ayuda de evaluadores formados al efecto, los comportamientos de cada miembro del grupo. En estos dos tipos de situación (igualitarios o no), el acuerdo entre los calificadores es elevado, siempre que hayan sido formados y que se les haya dado consignas precisas, así como fichas de puntuación, sobre los comportamientos a observar.

Muchos puestos, particularmente en la categoría de los mandos, exigen una parte importante de trabajo escrito: notas que preparar, cartas que dictar, informes que estudiar, etc. Los tests (de bandeja de entrada) constituyen muestras de este tipo de tareas. La estructura de la situación es siempre la misma: se indica a cada uno de los sujetos que uno de sus compañeros se ha visto obligado a ausentarse inesperadamente y se les ruega de improvisado que le sustituyan. Su primer trabajo consiste en atender todos

los problemas representados por documentos (cartas, mensajes de llamadas telefónicas, notas, etc.) que se encuentran en la bandeja del correo (*basket* o *tray*, de donde proviene el nombre de situación test).

No debe pensarse que los *in-basket* sean de elaboración rápida y fácil. Deben ser creados de nuevo para cada objetivo, es decir, para cada puesto o conjunto de puestos homogéneos. Su elaboración incluye las etapas siguientes. Primero, una indagación sobre los documentos referentes al trabajo efectivamente a cargo de las personas que ocupan el puesto o los puestos en cuestión. A continuación, la elección y la confección de los documentos (cartas, notas, actas de reunión, llamadas telefónicas, etc.) que se colocarán en la bandeja del correo; esta elección no debe dejarse al azar, sino que debe hacer realmente posible que cada una de las competencias explicitadas por el análisis del trabajo sea evaluada; no tiene por qué introducirse un documento por curiosidad, para ver cómo van a reaccionar los candidatos, sin saber exactamente qué competencia se quiere evidenciar. Queda entonces la parte más importante de la preparación, que se debe hacer en común por el conjunto de los calificadores y se debe concretar en un documento escrito: los principios y el sistema de puntuación del trabajo que van a efectuar los candidatos en el test *in-basket*; ello obliga a reflexionar sobre todas las reacciones y actividades que pueden suscitar cada uno de los documentos de la bandeja del correo y a ponerse de acuerdo sobre su valor y su significado.

Los tests *in-basket* permiten evaluar un gran número de competencias, especialmente la comunicación escrita, la capacidad de organizar el trabajo, la iniciativa, el espíritu de decisión, la capacidad de delegar y la flexibilidad. Pero hay que destacar que son costosos por tres razones: hay que confeccionarlos para cada caso; se observa a una sola persona en cada pase; y el análisis de los documentos elaborados por el candidato es largo y minucioso.

Los *juegos de rol* constituyen ocasiones de observar el comportamiento en una situación de interacción social específica semejante a aquellas que caracterizan el puesto en cuestión. Se puede tratar, por ejemplo, de un encuentro con un cliente descontento o con un subordinado a quien hay que hacer algunas críticas. Antes del juego de *rol*, el candidato recibe un informe referente al cliente, o al subordinado, con el que se supone que va a encontrarse. Entonces debe hacer un plan de la entrevista y llevarla a cabo efectivamente en presencia de un observador. El rol de cliente o de subordinado está representado en general por un “cómplice” que recibe consignas precisas sobre la manera de representar este papel, con el fin de crear condiciones lo más estandarizadas posible. Ello significa que el informe y las consignas del cómplice deben ser preparadas con cuidado y exigen la colaboración de expertos que conozcan el puesto. Es importante, sobre todo, definir perfectamente el objetivo del juego de *rol*: la competencia, o las competencias, que se desea medir. Se puede recordar, a título indicativo, que el juego de *rol* permite evaluar las competencias siguientes: análisis de un problema, comunicación oral y relaciones interpersonales. Constituye también una ocasión de recoger informaciones sobre la estabilidad emocional, que puede ser medida por otra parte con ayuda de un test de personalidad.

Las *presentaciones orales* forman parte de las obligaciones profesionales de gran cantidad de puestos, en particular de los mandos. Es fácil hacer una muestra con tres posibilidades: el candidato escoge el tema de su exposición, el tema se le impone o puede escogerlo entre una lista de temas. Puede ser útil darle, en forma de nota, indicaciones sobre la audiencia, las circunstancias y el tipo de presentación que se espera. Como en todos los ejercicios precedentes, hay que elaborar una ficha de puntuación con los expertos en función de las competencias que se desea medir. Las competencias tratadas más frecuentemente son, a título indicativo, la comunicación oral, la organización del trabajo y la estabilidad emocional.

Las *presentaciones escritas* pueden constituir una muestra significativa del puesto, sobre todo si las competencias referentes a la comunicación escrita son importantes. Cuando se entrega un informe al candidato, el trabajo exigido puede exceder los límites del tiempo disponible. Una alternativa interesante consiste entonces en pedirle que prepare, en tres páginas, una nota que describa su puesto actual pensando en su sucesor, suponiendo que por impedimentos temporales no podrá encontrarse con él.

Los *casos pequeños* forman parte de las entrevistas estructuradas. Se trata de situaciones escogidas previamente con los expertos y que son descritas por el entrevistador. El candidato debe analizar la situación y precisar qué comportamiento adoptaría, por qué y qué espera de él. Se pueden hacer las mismas indicaciones que antes: la elección de casos pequeños debe ser realista y debe ser también apropiada, es decir, corresponder a una competencia o a competencias concretas. Los posibles comportamientos deben ser analizados y valorados por un grupo de expertos y se debe elaborar en común una ficha de puntuación, a fin de que el resultado sea lo más objetivo posible.

De manera general, hay que recordar que las muestras no son juegos improvisados: exigen la presencia de un grupo de expertos competentes en lo que se refiere al puesto y capacitados para preparar los ejercicios, así como las fichas de puntuación. Los objetivos de cada ejercicio muestra deben estar siempre claramente vinculados a las competencias que, mediante el análisis de puesto, se han manifestado como

esenciales. Por otra parte, es necesario efectuar una repetición para cada ejercicio, es decir, hacerlos pasar “exhaustivamente”, preferentemente a personas que ocupan de manera más o menos eficaz el puesto en cuestión. Finalmente, las fichas de puntuación no deben ser demasiado abstractas; estará bien ilustrar las escalas que permiten puntuar cada una de las competencias con referencias que fijen comportamientos concretos, citadas a título de ejemplo. Estos ejemplos deben ser objeto de un procedimiento estadístico que permita a la vez no conservar más que aquellos sobre los que los expertos se pongan de acuerdo y establecer su nivel sobre las escalas de calificación. Para terminar, la formación de los calificadores, así como la utilización de la ficha de puntuación, es también aquí esencial.

2.3. Las referencias

Utilizar referencias significa aceptar la idea de una coherencia de los comportamientos: una referencia es cualquier información sobre comportamientos pasados, que permite entonces describir los comportamientos futuros. Es evidente que esta idea se debe aplicar con ciertas reservas, por lo menos por cuatro motivos.

Por una parte, las nuevas competencias, incluso aunque no existieran en el pasado, pueden ser adquiridas desde el momento en que el individuo posee las cualidades necesarias y tiene acceso a las experiencias adecuadas. Por otra parte, una competencia existente puede pasar desapercibida para los superiores y, en consecuencia, no ser solicitada y ser considerada no presente. En tercer lugar todo comportamiento individual está ciertamente en función del propio individuo, pero también del contexto. Por lo tanto, siempre resultaba difícil saber si los comportamientos descritos por el cariz de las referencias serán generalizables a otras situaciones. Finalmente, las precauciones recomendadas en la construcción y la puntuación de los ejercicios muestra han puesto el acento en la subjetividad de las evaluaciones. Estas precauciones no se toman siempre en lo que concierne a las referencias; principalmente, el significado preciso del vocabulario utilizado puede no ser objeto de una definición objetiva y unánime; y las puntuaciones profesionales se ven a menudo afectadas por los efectos de halo (tendencia a puntuar todos los aspectos al mismo nivel) y de media (tendencia a puntuar a todo el mundo cerca de la media).

Un buen ejemplo de la diversidad de las percepciones y de las evaluaciones que los demás elaboran sobre un mismo individuo viene dado por el instrumento de gestión de las carreras profesionales conocido con el nombre de “Referencias” y que ha sido descrito más arriba. El mismo cuestionario, que permite evaluar dieciséis competencias de dirección, aisladas por análisis factorial, es utilizado por un mando para describirse, por su superior para describirlo, por tres de sus colegas y por tres de sus subordinados, siempre para describir al mismo mando. Los resultados obtenidos difieren forzosamente de un mando a otro. Pero, sobre todo, se observan diferencias significativas entre los perfiles resultantes de la descripción de uno mismo y los aportados por los demás, y también se observan diferencias importantes entre las descripciones ofrecidas por cada uno de los “demás”: el superior, los colegas y los subordinados. La práctica de este instrumento y de las entrevistas que siguen a la comunicación de los resultados muestra que cada uno tiene informaciones diferentes sobre otro simplemente porque las circunstancias en que trabajan juntos, y en consecuencia las ocasiones de ser juzgados, son diferentes. Además, es muy probable que el “efecto primario”, según el cual la primera impresión es altamente decisiva, desempeña también su papel. En resumen, existe una gran probabilidad de que las referencias ofrecidas por interlocutores diferentes sean también diferentes, y ello por motivos específicos difíciles de discernir en cada caso.

A pesar de todo, si se persiste en pensar que el pasado del individuo permite recoger informaciones adecuadas sobre sus competencias, se pueden poner en práctica tres variantes interesantes: los *biodata*, los historiales de logros y las entrevistas.

Los *biodata* evalúan las competencias gracias a informaciones biográficas tratadas sistemáticamente. La idea básica es la siguiente: un conjunto de datos biográficos es tratado mediante análisis factorial, lo que permite reagrupar los comportamientos, las elecciones de actividades de ocio, la participación y la ausencia de participación en grupos y asociaciones, etc., con el fin de extraer las dimensiones, y por tanto las competencias, que los justifican. Para construir un *biodata*, hay que empezar por reunir informaciones sobre la población empleada y sobre su grado de éxito profesional. Se puede tratar de datos concernientes a las actividades, las elecciones, los intereses profesionales y extraprofesionales –como por ejemplo las asignaturas favoritas en los estudios–, los programas de televisión seguidos y otras actividades de ocio, los viajes, etc. El análisis de estas informaciones sirve para clasificar los ámbitos y las respuestas, para identificar las competencias y para no conservar más que aquellas que estén ligadas al éxito profesional en el puesto de que se trate. Entonces, es posible construir un cuestionario cerrado que incluya preguntas representativas de las diferentes competencias vinculadas al éxito.

Los biodata representan un método seductor para tratar de manera sistemática informaciones biográficas. Por desgracia, sólo raramente son aplicables. Primero, porque su construcción es laboriosa y supone el acceso a una población de referencia bastante numerosa. Luego, porque se debe elaborar un biodata diferente para cada caso. Asimismo, porque las claves de comprobación no son muy estables, lo que obliga a controles y a retoques frecuentes. Y, sobre todo, porque el hecho de plantear preguntas sobre la vida extraprofesional puede chocar a los candidatos.

Otra forma de abordar las actividades anteriores ha sido propuesta por Hough (1984) bajo el nombre de historial de logros (*accomplishments record*), con resultados entusiasmantes. Se entrega a los candidatos una lista de las competencias requeridas para el puesto en cuestión, con definiciones, y se les pide que describan, siempre que sea posible, uno de sus logros pasados que pruebe que poseen la competencia considerada. A continuación, sus respuestas son objeto de un análisis de contenido y de una valoración precisa.

La tercera posibilidad se refiere a la *entrevista*. Se sabe que la entrevista libre, cuyo plan queda impreciso y cuyas conclusiones son esencialmente un juicio global sobre el candidato, es poco válida. En cambio, cuando la entrevista sigue un plan preciso, organizado para evaluar competencias específicas, cuando utiliza preguntas preestablecidas sobre el pasado personal y profesional, así como casos pequeños que proponen a los candidatos situaciones profesionales concretas y en los que se les pregunta qué estrategia adoptarían para resolverlos, la validez de las evaluaciones que de ello resultan es mucho más elevada. De hecho, la entrevista se parece mucho entonces a un test de situación.

2.4. Los centros de evaluación

Los centros de evaluación (*assessment centers*) no constituyen realmente un método diferente de los que se han descrito anteriormente, sino más bien un programa de evaluación de las competencias que recurre siempre a varios instrumentos: tests clásicos, entrevistas estructuradas y tests de situación. Recordemos sus principales características. Los centros de evaluación, como su nombre indica, están destinados a evaluar el potencial, las cualidades e incluso las capacidades de desarrollo individual a fin de tomar decisiones de contratación interna o externa, o también de gestión de la carrera profesional. Se aplican sobre todo a mandos. Clásicamente, de 6 a 8 mandos o candidatos son reunidos y evaluados por un grupo de mandos superiores y de psicólogos. Los métodos utilizados para la evaluación son variados: tests clásicos, entrevistas y tests de situación. Pero estos métodos no se escogen al azar. Efectivamente, la parte fundamental de los centros de evaluación consiste en definir las “dimensiones” que serán medidas por el centro y que deben permitir juzgar las cualidades de dirección de los mandos examinados. Para hacerlo, el organizador del centro de evaluación realiza un análisis de puesto cuyo objetivo consiste en precisar las dimensiones requeridas para ocupar eficazmente los puestos considerados. La experiencia muestra que estas dimensiones son o bien competencias, o bien aptitudes, o también rasgos de personalidad. La variedad de los objetivos de los centros de evaluación explica la diversidad de los métodos utilizados, métodos que pertenecen a todas las categorías descritas hasta ahora.

Las dimensiones evaluadas van de 7 a 20 o más, y son objeto de listas diferentes según las empresas, pero en las que sin embargo se encuentran casi siempre, por ejemplo, la capacidad de comunicarse oralmente, la tolerancia al estrés, el espíritu de iniciativa y de decisión y, a menudo, competencias más específicas como el sentido de la negociación, la capacidad de delegar, etc. En general, los centros de evaluación tienen un contenido flexible, adaptado a la empresa, al sector y a los puestos considerados.

Los centros implican siempre tests y ejercicios, cada uno de los cuales mide varias dimensiones. Y el principio de construcción de los centros de evaluación exige que cada una de las dimensiones (competencia, aptitud, personalidad) sea medida por varios tests o ejercicios. Los calificadores de los centros de evaluación parecen ser completamente capaces de evaluar el éxito de los candidatos en un ejercicio determinado, pero, con mayor dificultad, de sopesar el papel de las competencias específicas en este éxito global. De hecho, esta dificultad pone el acento sobre la necesidad de formar a los evaluadores, especialmente en lo que concierne a la definición de las competencias y de los otros parámetros a evaluar, al papel de cada uno de estos ejercicios en la evaluación, al hecho de que un ejercicio pueda ser superado poniendo en práctica competencias diferentes y de que en este caso, contrariamente a lo que sucede en la vida activa, no es tanto la superación del ejercicio lo que interesa al evaluador como las competencias y aptitudes reveladas por el comportamiento.

Hechas estas reservas, la validez predictiva de los centros de evaluación es indiscutiblemente elevada y está atestiguada no sólo por las cifras citadas en las diferentes investigaciones, sino también por su éxito entre especialistas y empresas (Woodruffe, 1993). En contrapartida, su “validez de construcción” puede ser

baja en la medida en que las dimensiones observadas corren el riesgo de estar ligadas a las situaciones en las que aquéllas son medidas, mientras que los tests de aptitud, cuya génesis hemos descrito más arriba, tienen una validez de construcción siempre elevada en el sentido de que son efectivamente factores de éxito identificables y comunes a tareas homogéneas. Se puede, pues, admitir que la validez predictiva de las decisiones derivadas de un centro de evaluación se basa en dos hechos: por una parte, la calidad de las simulaciones y las muestras de trabajo profesional que permiten evaluar adecuadamente la manera en que los participantes ponen en práctica simultáneamente un conjunto de competencias para llevar a cabo las tareas que les son confiadas; por otra, la confrontación, realizada en el curso de la reunión de síntesis que reagrupa a los diferentes evaluadores al final de la sesión, de las evaluaciones obtenidas con ayuda de los diferentes instrumentos, tests de situación, entrevistas y tests clásicos.

3. Las decisiones basadas en la evaluación de las competencias

Los dos pasos descritos arriba, análisis de puesto y evaluación de las aptitudes, de la personalidad y de las competencias, han aportado dos series de informaciones, una sobre las necesidades del puesto o de los puestos y otra sobre los recursos individuales. De estas informaciones se pueden hacer diversos usos, que no hay que confundir.

Pueden servir, en el caso más clásico, para tomar una decisión de contratación, interna o externa, cuyo objetivo será asociar perfectamente las competencias, aptitudes y perfil de personalidad requeridos con los recursos individuales. Ciertas competencias, como las competencias sociales, o las concernientes a la presentación escrita u oral de un informe, por ejemplo, son generales. Otras pueden ser específicas de una determinada actividad, sector u empresa. En el último caso, resulta predominante el papel de estas experiencias, también específicas, y el de las cualidades que permiten sacar provecho de ellas. Cuando la empresa no desea, por razones económicas evidentes, buscar en el exterior competencias esenciales, o cuando desea, por ejemplo para restablecer el equilibrio demográfico de su personal, contratar a jóvenes que inician su carrera profesional y que sólo han tenido pocas ocasiones de desarrollar competencias, tendrá que valorar no solamente las competencias adquiridas, sino también el potencial de adquisición propio de cada individuo. Ello significa que en la casi totalidad de los casos de contratación, la evaluación de las competencias debe integrar los tres parámetros que son las competencias, las aptitudes y los rasgos de personalidad, tanto actuales como potenciales.

Ello es tanto más cierto cuanto que la noción de adecuación pasiva entre individuo y empleo a proveer, que ha dominado durante mucho tiempo los manuales y las estrategias de gestión de los recursos humanos, no tiene mucho sentido en el momento actual. Ya no se contrata para un puesto que no va a cambiar, ni para una función a cubrir inmediatamente sin preocuparse del futuro. Y los individuos, como las empresas, se plantean el problema del desarrollo de las competencias en el marco de la gestión de las carreras profesionales individuales. De ahí la importancia creciente de la evaluación de las competencias, considerada a la vez desde el punto de vista de la empresa que siente la necesidad de hacer el inventario de sus recursos en competencias adquiridas o adquiribles, y desde el punto de vista del individuo que gestiona por sí mismo su carrera profesional sacando partido de sus talentos y de sus capacidades para desarrollar nuevas competencias, precisamente por el carácter de las experiencias de las que probablemente pueda beneficiarse.

Desde esta perspectiva, los resultados de los análisis de puesto, así como los de los diagnósticos de competencias, de aptitudes y de personalidad, representan informaciones que el individuo debe ser capaz de integrar y utilizar. La comunicación de las informaciones que se han elaborado en un examen de contratación ha constituido siempre una regla ética. Esta labor es siempre frustrante para el psicólogo, en la medida en que es muy difícil hacer cambiar a alguien la imagen de sí mismo y quizá también porque esta comunicación a menudo toma la forma de una justificación de la decisión con que ha concluido el diagnóstico. De todas maneras, la comunicación de las informaciones no constituye sólo una obligación moral, sino sobre todo una actividad central de toda evaluación de competencias que implique una perspectiva de desarrollo.

En otras palabras, mientras que las evaluaciones efectuadas con ocasión de decisiones de contratación sólo deben comunicarse y comentarse por razones de orden ético, esta comunicación resulta esencial en la evaluación-desarrollo: por la importante razón de que el desarrollo es una actividad en la que el individuo desempeña un papel esencial. Ello explica la importancia de la aproximación relacional, centrada en una actividad de relación entre el consejero y el aconsejado, actividad que está guiada por las cuatro posiciones siguientes:

1. El conocimiento de sí mismo y la toma de conciencia de las propias aptitudes son elementos importantes del proceso de orientación y de la gestión del decurso profesional.

2. Los adultos son, en la mayoría de los casos, capaces de resolver por sí mismos sus problemas profesionales. Por tanto, se les debe ayudar a analizar, pero haciéndolos protagonistas de su devenir profesional, enseñándoles a elaborar por sí mismos su orientación, conduciéndolos a apropiarse de su futuro sin sustituirlos para tomar decisiones y sin darles consejos. Desde este punto de vista, los pasos que llevan a la elaboración de un proyecto de desarrollo resultan más importantes que el mismo proyecto.
3. La intervención del consejero se inscribe en el marco de una demanda afectiva que se refiere a menudo a la necesidad del sujeto de saber “cuánto vale” y dónde se sitúan sus potenciales de desarrollo. No hay nada de patológico en esta necesidad de saber más, antes al contrario. Pero hay que tener en cuenta el hecho de que todos estamos expuestos, en nuestra vida activa, a retornos de informaciones provenientes de colegas, subordinados, superiores, miembros de nuestra familia, amigos, etc., informaciones que no coinciden forzosamente. El ejemplo de los resultados obtenidos con “Referencias”, que hemos dado más arriba, lo demuestra con claridad. Ello justifica la necesidad de trascender estas informaciones contradictorias, a menudo sesgadas y siempre basadas en observaciones parciales, y de alcanzar lo esencial de las respuestas a las punzantes preguntas “¿qué soy?” y “¿qué puedo ser?”.
4. La importante forma de proceder debe ser, pues, no directiva, “centrada en el cliente”. Recurre a la empatía y se basa en la idea de que el papel del consejero consiste esencialmente en aportar “el apoyo de la mirada del otro” y, sobre todo, en no tomar la forma de un consejo de experto. Citemos a J. Aubret *et al.*: “Es en la confrontación con el otro donde el individuo toma conciencia de sí mismo”; “Los expertos (...) no pretenden querer sustituir la representación que el individuo se hace de sí mismo por otra representación que tiene una coherencia y una racionalidad exterior a la persona del consultante (...) Más allá de una toma de conciencia de nuevas informaciones de origen social, la evaluación personal y profesional es una ocasión entre otras de poner en duda la propia imagen de sí mismo (...)”.

¿Qué formas pueden tomar intervenciones de evaluación basadas en estos principios? En primer lugar, no deben excluir los métodos tomados de la psicología diferencial que se han descrito en el apartado precedente. Pero deben acompañarse, según el caso y las necesidades, de entrevistas, de ciertas técnicas de grupo y de las ayudas en el transcurso de la elaboración de la autobiografía.

Las *entrevistas* no directivas se utilizan para ayudar al entrevistado a comprender por sí mismo sus problemas, a analizar las reacciones de su entorno y a animarlo a hablar de ello con libertad. Están, pues, particularmente bien adaptadas a esta aproximación, ya que su objetivo es precisamente estimular un proceso de maduración psicológica y construir y revalorizar la imagen de sí mismo a través de una reformulación de los propósitos del sujeto que le permita comprender mejor sus expectativas, sus prioridades y sus problemas (R. Mucchielli, 1967).

Las *técnicas de grupo* ponen en contacto a los consultantes con otras personas que tienen el mismo tipo de problema que ellos, con la idea de que el grupo va a actuar sobre cada uno de sus miembros y, principalmente, va a facilitar su “desbloqueo”, mejorar su conocimiento de sí mismos, aportando posibilidades de comparación con otros, y contribuir así a su desarrollo personal (Gauthier, 1982). El grupo no está solo; un animador desempeña en él el papel de facilitador. Las técnicas de grupo son variadas: los individuos pueden representar en él su propio papel o papeles asignados, o también se puede encargar al grupo una tarea concreta a ejecutar en común (Lévy-Leboyer, 1963).

La reconstrucción de las *autobiografías* puede referirse al conjunto de la trayectoria personal o limitarse a la vida activa y a las formaciones que la han preparado. En los dos casos, la idea subyacente es facilitar a la vez un reconocimiento de la propia identidad y una toma de conciencia de las propias competencias y debilidades, descritas a través de la explicación de las experiencias profesionales. Puede ser ayudada por la utilización de instrumentos diversos, entre los que los “pasaportes” o *portfolio* profesionales constituyen ejemplos adaptados a la evaluación de competencias. Se trata de informes cuyas secciones son objeto de fichas distintas que permiten, con ayuda de un tutor, concretar con precisión sus experiencias y sus adquisiciones. Además, este paso de evaluación no debe ser momentáneo; se debe empezar en el momento de la evaluación y se debe continuar en el futuro, probablemente con ayuda de una carpeta, a fin de crear una nueva actitud frente a las posibilidades de adquisición que jalonan la vida profesional.

En otras palabras, la utilización de útiles de diagnóstico precisos y objetivos que correspondan a objetivos bien definidos continúa siendo esencial. Pero la evaluación de competencias debe ser dinámica y, desde este punto de vista, no puede prescindir –por otra parte no más que cualquier otra evaluación– de un contacto individual con un experto encargado de precisar el objeto de la evaluación y lo que el individuo puede esperar de ella, ni de dar informaciones sobre las diferentes posibilidades que se le ofrecen, ni tampoco, una vez reunidos todos los documentos pertinentes, de hacer una síntesis final con el consultante. Esto por una simple obligación deontológica, y asimismo porque los datos aportados por la evaluación,

incluso aunque hayan sido solicitados por el propio sujeto, así como las comparaciones con los demás que se le va a obligar a hacer, pueden tener un carácter perturbador, incluso traumatizante. Por ello, es necesaria la presencia de un psicólogo competente en el momento de la entrega y la discusión de los resultados de síntesis. Es completamente chocante desde este punto de vista ver cómo se multiplican los ofrecimientos de medición de QI o de rasgos de personalidad, por Internet o mediante programas de ordenador, sin la presencia de un psicólogo, y más chocante aún que ciertos psicólogos se presten a la elaboración de este tipo de programas y les concedan una garantía profesional. En pocas palabras, la entrevista debe formar parte de todo proceso de evaluación, y particularmente de las evaluaciones de competencias donde la comunicación y la integración de las informaciones recogidas desempeñan un papel esencial.

Esto no es todo. Toda petición de intervención psicológica, ya se trate de una petición formulada por una empresa que desea mejorar la gestión de sus recursos humanos, ya se trate de una petición expresada por un individuo deseoso de analizar la gestión de su propia carrera profesional, conlleva una parte importante de no-dicho y de no-explicitado. El individuo mismo no siempre es capaz de formular la razón profunda que le mueve a efectuar una evaluación. Es importante, pues, empezar este tipo de intervención por una escucha no directiva que permita comprender mejor la demanda real y hacer comprender mejor a quien la formula la naturaleza de su búsqueda y de sus motivaciones.

Además, esta toma de conciencia de los propios problemas y de la propia identidad puede ser grandemente facilitada por un “otro” a la vez disponible y discreto: un interlocutor difícil de encontrar en la vida cotidiana actual, donde el entorno social no ha reconstituido los roles clave que tenían los “ancianos” y los sacerdotes. Desde este punto de vista, la evaluación satisface una necesidad real.

Pero el papel que debe desempeñar el experto encargado de este tipo de entrevista es difícil de llevar a cabo. Éste debe haber sido formado en la escucha y en el particular diálogo que implica la entrevista semidirectiva. Tiene que saber también limitar su papel. El seguimiento de la evaluación no debe derivar hacia una interpretación guiada por conceptos psicoanalíticos, y la mediación que implica no debe transformarse en una intervención terapéutica breve y sin continuidad real. La evaluación no es en ningún caso un breve análisis o una psicoterapia rápida. Igualmente, las entrevistas de grupo, que tienen el mérito de aportar una posibilidad “concentrada” de comparación social, no deben derivar hacia intervenciones (*training group* o grupo de diagnóstico) destinadas a modificar de forma duradera las actitudes y los comportamientos. No es éste el lugar para discutir sobre el valor de estos métodos en cuanto tales, pero hay que recordar que sus objetivos difieren de los que se asignan a la evaluación de las competencias: hacer un inventario completo y construir un plan de desarrollo a partir de sus resultados y en función de las oportunidades profesionales y de las demandas del mercado de trabajo.

Todos estos consejos son fáciles de dar, pero difíciles de seguir. Requieren tanto un conocimiento del mundo profesional como una experiencia real en este tipo de relación. Exigen también un dominio de los conocimientos psicológicos referentes a los dos aspectos clave de la evaluación: restablecimiento de la imagen de sí mismo y puesta en marcha de actividades de desarrollo.

Para precisar más, estos conocimientos teóricos se refieren a los dos grupos de preguntas siguientes:

- ¿Qué efecto tiene sobre el individuo la comunicación de informaciones que le conciernen? ¿Son suficientes nuevas informaciones para cambiar la imagen de sí mismo? ¿Tiene importancia este posible cambio? ¿Qué papel desempeña sobre las motivaciones y las conductas individuales? Para responder a estas preguntas, es necesario saber cómo se elabora la imagen de sí mismo y, principalmente, qué procesos cognitivos contribuyen a la construcción de la identidad individual. El capítulo tres se dedicará al conjunto de estos puntos.
- ¿Cómo gestionar el desarrollo individual a fin de que se lleve a cabo de forma óptima? ¿Cómo organizar, e incluso guiar, la experiencia para que desempeñe un papel pedagógico? Es imposible responder a estas preguntas sin tener en cuenta modelos psicológicos de la adquisición y del desarrollo. De hecho, se han dedicado muchas investigaciones a estas cuestiones en los últimos veinte años; el capítulo cuatro intentará resumir los aspectos operativos de sus resultados.

Resumen

- Las competencias son el resultado de experiencias dominadas gracias a las aptitudes y a los rasgos de personalidad que permitan sacar partido de ellas.
- Toda evaluación de competencias debe ir acompañada de una evaluación referente a las aptitudes y los rasgos de personalidad.

- Una etapa esencial precede a la evaluación propiamente dicha. Se refiere al análisis de puesto emprendido con el objetivo de confeccionar una lista precisa y exhaustiva de las competencias, de las aptitudes y de los rasgos de personalidad requeridos.
- Los métodos de análisis de puesto pueden ser no estructurados, por lo que no necesitan el empleo de instrumentos preestablecidos, o estructurados, es decir, basados en útiles específicos.
- Los métodos de evaluación se pueden clasificar en cuatro categorías: los tests clásicos, que son otros tantos signos que indican que el individuo evaluado posee, o no posee, una aptitud o un rasgo de personalidad; las referencias; las muestras, que son pruebas profesionales representativas y escogidas para permitir la evaluación de competencias de un modo objetivo y preciso; y los centros de evaluación, que asocian varios métodos.

La comunicación de los resultados obtenidos debe hacerse en el marco de una aproximación relacional, poniendo el acento en la construcción de la imagen de sí mismo y en la elaboración por el propio individuo de un plan de desarrollo que corresponda a sus posibilidades y a las oportunidades de su situación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubret, J., Aubret, F. y Diamani, C.** (1990), *Les bilans personnels et professionnels*, París, INETOP.
- Barrick, M. R. y Mount, M. K.** (1991), "The big five personality dimensions and job performance", *Personnel Psychology*, 44: 1- 26.
- Boyatzis, R.** (1982), *The competent manager: A model for effective managers*, Nueva York, Wiley.
- Flanagan, J. C.** (1954), "The critical incident technique", *Psychological Bulletin*, 51: 327-358.
- Fleishman, E.** (1992), *Fleishman Job Analysis Survey*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press. Adaptación francesa por D. Chartier y C. Lévy-Leboyer (1992), París, ECPA.
- Gael, S.** (1989), *The job analysis handbook for business, industry and government*, 2 volúmenes, Chichester, Wiley.
- Hough, L. M.** (1984), "Development and evaluation of the accomplishments records method of selecting and promoting professionals", *Journal of applied psychology*, 69 (1): 135-146.
- Hunter, J. E. y Hunter, R. R.** (1984), "Validity and utility of alternate predictors of job performance", *Psychological Bulletin*, 94: 72-98.
- Lévy-Leboyer, C.** (1963), *Les tests de groupe*, París, Monographies du CNRS.
- Lévy-Leboyer, C.** (1990), *L'évaluation du personnel, quelle méthode choisir?*, París, Les Éditions d'Organisation.
- Lévy-Leboyer, C., Gosse, M. y V. Naturel** (1985), "Une nouvelle vieille méthode: la grille de Kelly", *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 35 (4): 255-271.
- Mucchielli, R.** (1967), *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, París, Éditions Sociales.
- Pearn, M. A. y Kandola, R. S.** (1988), *Job analysis: a practical guide for managers*, Londres, Institute for Personnel Management.
- Smith, M. y Robertson, I.** (1992), "Assessing competencies", capítulo 4 en R. Boam y P. Sparrow, *Designing and achieving competencies*, Londres, McGraw Hill.
- Wernimont, P. F. y Campbell, J. P.** (1968), "Signs, samples and criteria", *Journal of applied psychology*, 52: 372-376.