

***DISEÑO DE UNA ENTREVISTA DE EVALUACIÓN DEL
DESEMPEÑO POR COMPETENCIAS DESDE UNA PERSPECTIVA
MICROSOCIOLÓGICA***

***DESIGN OF A PERFORMANCE ASSESSMENT INTERVIEW BY
COMPETENCES FROM A MICROSOCIOLOGICAL PERSPECTIVE***

Ángel Olaz y Gaspar Brändle
Universidad de Murcia

Resumen

La consecución de un ajuste óptimo entre los recursos humanos y las necesidades empresariales es uno de los objetivos más deseados por el *management* empresarial en la actualidad. A su vez, la administración y utilización de un sistema de competencias en el campo educativo y profesional se ha constituido como un ámbito de trabajo de especial relevancia en las últimas décadas. Partiendo de la vinculación entre estas dos ideas, eficaz gestión de los recursos humanos y manejo de un sistema de competencias, este trabajo propone un modelo de entrevista *de evaluación del desempeño* basado en la *gestión por competencias*. Entendemos que dicho modelo permitiría a las empresas evaluar la adecuación del trabajador a su puesto a partir del análisis comparativo entre las competencias asignadas al puesto y las que efectivamente aporta el trabajador y, en caso de desajustes, actuar en consecuencia.

Palabras clave

Entrevista, evaluación del desempeño en el trabajo, competencias (gestión de), gestión de recursos humanos.

Abstract

The achievement of an ideal adjustment between the human resources and the company needs is one of the most wished goals by the management nowadays. At the same time, the administration and utilization of a system of competences in the educational and professional field has been constituted as an area of work of special importance in the last decades. Taking both ideas as a starting point, effective management of the human resources and using of a system of competences, this work proposes a model of interview of the performance assessment at work based on the competences management. We understand that the above mentioned model would allow the companies to evaluate the adequacy of the worker to his position from the comparative analysis between the competences assigned to the work position and those that really the worker has and, in case of maladjustments, to act in consequence.

Key Words

Interview, performance assessment at work, competences (management of), human resources management.

1. UN PROPÓSITO INICIAL

Este trabajo tiene por objeto reflexionar y proponer un modelo de *entrevista de evaluación del desempeño* basado en la *gestión por competencias*, como elemento clave en el desarrollo personal y profesional de los individuos que actúan en el ámbito de organizaciones complejas. Dentro del conjunto de entrevistas que tradicionalmente se realizan en el espacio organizativo, las más nombradas y frecuentes son aquellas que guardan relación con los procesos de selección de personal. No obstante, si estas son vitales no lo son menos aquellas orientadas hacia a la *evaluación del desempeño* o, dicho en otras palabras, aquellas que tratan de medir el adecuado cumplimiento de las funciones y responsabilidades desarrolladas por el individuo en su puesto de trabajo. Si además de estos aspectos, se consideran las características competenciales de la organización, del puesto y de la persona que se encuentra ocupándolo, la *entrevista de*

evaluación del desempeño se convierte en elemento clave para buscar la mejor adecuación de la persona al puesto de trabajo.

Desde este marco conceptual, con esta propuesta se pretende construir un sistema de entrevistas de trabajo que sea capaz de evaluar el desempeño del trabajador aprovechando la importancia que merecen la gestión por competencias. Para ello se comenzará realizando una aproximación inicial al concepto de entrevista, profundizando en los diferentes tipos existentes y enfatizando en aquella que con más precisión puede encajar en el modelo propuesto, remarcado, al tiempo, qué elementos —desde nuestro criterio— permiten una mayor y mejor gestión de los recursos.

A continuación el análisis se detendrá en el significado del término *competencia* y más concretamente en la perspectiva del mercado laboral que debido a sus singularidades, provoca ciertas matizaciones en su significado inicial. Bajo estos supuestos, el trabajo plantea una redefinición del término *competencia* como un conjunto de *conocimientos, capacidades y habilidades* necesarios para el adecuado desempeño de las funciones asociadas al puesto de trabajo. De este modo, se estará en mejores condiciones para plantear —ahora ya de una forma más precisa— un *sistema de evaluación del desempeño* basado en la *gestión por competencias* de manera que, a partir de este instante, puedan observarse el grado de adecuación de la persona al puesto y analizar los posibles y previsibles efectos que pueden producirse para actuar en consecuencia.

Por último, esta propuesta metodológica presentará un conjunto de reflexiones que permitirán poner en valor los aspectos con anterioridad comentados y apostar, en definitiva, por la adquisición, estimulación y desarrollo de los conocimientos, capacidades y habilidades del trabajador con relación a las funciones que desarrolla en su puesto de trabajo gracias a la *evaluación del desempeño*.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ENTREVISTA

Es de todos conocido el significado del término entrevista, aunque no en todos los casos se aprecia la relevancia del proceso comunicacional, basado en la interactividad de al menos dos interlocutores.

En el terreno de las ciencias sociales y de forma especial en sociología es además una herramienta de investigación insustituible, si bien el carácter universal que tiene la entrevista no garantiza que siempre se pueda conducir según el objetivo marcado, pues, en ocasiones, ésta puede no llevar a nada y fallar en su objetivo, esto es, tratar de descubrir la realidad subyacente a un fenómeno observado. En este sentido, la técnica de la entrevista se ha ido perfeccionando en el transcurso del tiempo, pero como señala M. García Ferrando (1996:150): *“En la medida en que la entrevista se ha difundido como una técnica de amplio uso en la investigación en las ciencias sociales, así se han ido desarrollando la teoría y la práctica de la entrevista”*.

Desde una perspectiva sociológica, el investigador emplea la entrevista no tanto como un medio para acceder al conocimiento de los comportamientos y rasgos individuales de las personas, sino como el camino de acceso al conocimiento de los fenómenos sociales. Esto se debe a que los fenómenos sociales no son aprehensibles como tales, pero sí se manifiestan cuando al menos interactúan dos o más personas. Mediante esta situación es posible, aunque fragmentariamente, reconstruir parte de nuestra realidad, en tanto en cuanto, el entrevistado, forma parte de la misma y, por consiguiente, es capaz de proyectar hacia el entrevistador el sentir general de aquellos a los que de algún modo representa. No obstante, la cuestión clave consiste en cómo colocarlo frente a una situación en la que sea capaz de transmitir los mensajes que representa.

Dado que las relaciones interpersonales son específicas psicológica y sociológicamente, y se producen en un contexto social institucionalizado, este es un aspecto fundamental de partida en la concepción de la entrevista. Los interlocutores tienen una posición inicial de la que derivan unos papeles o roles que representar (relación de poder).

Así pues, del conocimiento recíproco de esta posición y de sus papeles fluye una comunicación que reconstruye un espacio psicológico y social. No se puede negar que, de alguna manera, se está asistiendo a una experiencia propia de un laboratorio científico, donde se genera un acto “no natural” de comunicación, susceptible de aprendizaje, razón por la cual en la entrevista, el entrevistador deberá abstenerse de influenciar las respuestas del entrevistado y evitar el pronunciar cualquier juicio de valor que distorsione su perspectiva.

2.1. TIPOLOGÍA DE ENTREVISTAS

Según R. Mayntz (1975: 134-135), las entrevistas pueden clasificarse de diferentes modos, atendiendo a: 1) el grado de estandarización, se pueden diferenciar entre las *entrevistas no dirigidas (cualitativas, no estructuradas)*, *entrevistas intensivas o en profundidad* y *entrevistas por medio de cuestionario estandarizado*; 2) el modo de realización, se puede distinguir entre *entrevista oral* y *entrevista por escrito* o *autoadministrada* y 3) el número de intervinientes, pudiéndose establecer otra subdivisión: *entrevistas individuales* y *las entrevistas o discusiones en grupo*.

Evidentemente el tipo de relación que se establece entre entrevistador y entrevistado no puede ser el mismo cuando la entrevista se desarrolla en los términos de una entrevista individual, que cuando se realiza en grupo. Como tampoco puede ser igual la relación establecida en una *entrevista en profundidad*, cuando se la compara con otra que se ciñe con exclusividad a un cuestionario.

Así, la *entrevista no dirigida* se emplea con fines exploratorios, cuando se están tratando de obtener las primeras informaciones antes de poder delimitar con precisión el problema en la investigación. Una vez explicitado el tema sobre el que se desea tratar, el entrevistado conversa más libremente con el entrevistador, quien interviene realizando matizaciones y aflorando cuestiones complementarias con objeto de garantizar una mínima coherencia en el discurso que se realiza.

La *entrevista estandarizada*, administrada por medio de un cuestionario, permite al entrevistado menor grado de improvisación, o incluso nulo, ya que se deben responder a cuestiones perfectamente formuladas exigiendo la elección de una opción entre varias alternativas. Este tipo de entrevista permite comparar las diferentes respuestas dadas a una misma pregunta por distintos entrevistados y la consiguiente cuantificación de los resultados obtenidos. Por ello, se le considera como el método más fiable en las encuestas. En cuanto a su dinámica existen dos opciones: aquella que se basa en la cumplimentación de la misma por el entrevistador, a través de la lectura de los ítems, o bien a través de la autocumplimentación que se realiza siguiendo las instrucciones adjuntas en el cuestionario.

Por último, dentro de esta tipología podemos diferenciar entre las entrevistas realizadas a individuos o a grupos. En este último caso, la entrevista realizada a un grupo, puede terminar convirtiéndose en un *grupo de discusión*, limitándose el entrevistador, a formular preguntas y sugerencias. En estas discusiones de grupo aflorarán importantes informaciones que servirán de referencia para la preparación del cuestionario.

2.2. LA ENTREVISTA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

El concepto de gestión del desempeño se refiere al modo en el que se dirige y gestiona a las personas con el propósito de alcanzar las metas que persigue la organización, al tiempo que se mejora el desempeño de los trabajadores. En este sentido, para J. Gil (2007: 91), *“el desempeño expresa el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas, de acuerdo con la misión y los objetivos fijados por la empresa, y demuestra en el ejercicio de sus funciones poseer las competencias exigidas para el puesto de trabajo que ocupa. La evaluación del desempeño puede atender por tanto a los logros en el trabajo, medidos en términos de producción o consecución de objetivos, y a la medida en que las competencias laborales que se asocian a un desempeño adecuado han sido demostradas”*.

Siguiendo este enfoque, se puede convenir que la *entrevista de evaluación del desempeño* es una herramienta vinculada al potencial del individuo y el rendimiento esperado en el puesto de trabajo. Parece establecerse, así pues, una conexión entre desempeño, competencias profesionales y evaluación, que, a nuestro juicio, hace necesaria una triangulación que permita interconectar estos elementos (Ver Figura I).

No existe una única manera de realizar la *entrevista de evaluación del desempeño*, pero atendiendo a la clasificación de R. Mayntz (1975: 134-135) y a nuestra propia experiencia profesional, parece destacarse como modo más usual el que se inspira en las entrevistas efectuadas a través de un cuestionario estandarizado, verbalizadas oralmente y de forma individual entre entrevistador y entrevistado.

Figura I: Triangulación de Elementos



Fuente: Elaboración Propia

2.3. ALGUNAS CUESTIONES INHERENTES AL PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

La siempre compleja realización de una entrevista, en este caso la de *evaluación del desempeño*, implica gestionar una serie de recursos que faciliten al máximo el desarrollo comunicativo y otros aspectos como son el lugar y tiempo dedicados a su realización. Las siguientes tratan de ilustrar estos aspectos.

2.3.1. LAS BARRERAS COMUNICATIVAS

En la comunicación existen una serie de barreras que impiden la comunicación. Sin que la lista sea exhaustiva pueden encontrarse, al menos, tres grandes barreras, tanto para el entrevistador como en el entrevistado. Son las siguientes:

- *Estereotipos* o esquemas mentales preconcebidos que condicionan nuestra capacidad de percepción. Aspectos como la indumentaria, lugar de nacimiento, etnia, edad, sexo, religión, clase social, ocupación profesional, nivel de estudios y otra serie de aspectos —incluidos especialmente los irracionales—

condicionan e incluso determinan, positiva o negativamente, la posibilidad de establecer un determinado tipo de comunicación. En el caso de las entrevista de evaluación del desempeño, por ejemplo, el que el entrevistador tenga un cargo superior en la organización podría condicionar la fluidez de la comunicación y sesgar los resultados de la propia entrevista.

- *Efecto Proyección* o capacidad para atribuir a los demás los gustos, preferencias, valores o código ético con el que uno se identifica. Es, sin duda, un prejuicio positivo pero, en cualquier caso, no deja de ser una proyección de lo que se entiende que esa persona comparte con nosotros sin que, por otra parte, se base en criterios objetivos. La percepción de una buena sintonía en aspectos que pueden ir más allá de lo estrictamente laboral podría, en ciertos casos, condicionar la imparcialidad del evaluador a la hora de medir las competencias del trabajador en la entrevista.
- *Efecto Escudo* o capacidad —caso contrario al anterior— por el que a nuestro interlocutor se le atribuye una posición radicalmente opuesta a la que uno ocupa. Esta manifestación no deja de ser una inferencia a partir de la construcción de un conjunto de manifestaciones pero con un marcado carácter negativo. Es lo que en algunas ocasiones se ha oído decir como “estás conmigo o estás contra mí”. Una posición enfrentada que podría, indudablemente, poner en peligro la validez de la entrevista.

Estas tres grandes barreras, más o menos presentes en el entrevistador, pueden hacer que el desarrollo de la *entrevista de evaluación del desempeño* pueda verse condicionada si no se garantizan unas mínimas condiciones de asepsia valorativa.

Buscando elementos que ayuden a superar estas limitaciones —inherentes y consustanciales al ser humano— a continuación se proponen un conjunto de aspectos que pueden ayudar a mejorar la comunicación, tanto desde la óptica del emisor como la del receptor.

Desde la percepción del emisor, aspectos como organizar el mensaje, la adaptación del mismo al receptor (tanto en el contenido como en el vocabulario empleado), evitar los

estereotipos / prejuicios y verificar que se ha sido entendido, resultan determinantes. Aspectos que, sin duda, deben formar parte de un proceso más amplio de instrucción de los evaluadores, que permita una formación integral en la metodología de trabajo, el manejo de las técnicas con las que se van a medir las competencias y los aspectos comunicativos que faciliten la recogida de información objetiva en el momento de la entrevista. Sin la intención de ser redundantes, creemos que la evaluación de competencias deber ser llevada a cabo por profesionales igualmente competentes.

Desde el punto de vista del receptor, no interrumpir a menos que sea necesario, evitar el estar a la “defensiva”, junto a los prejuicios y, nuevamente, verificar que uno ha sido entendido, puede contribuir a una mejora del cauce comunicacional. Asimismo, el haber sido informado de todo el proceso y el conocer previamente la metodología que se va a emplear, puede ayudar a que el trabajador se sienta partícipe del sistema de evaluación y se posicione frente a él de una manera favorable.

2.3.2. LAS DIMENSIONES ESPACIO-TEMPORALES

Igualmente, existen unos determinados aspectos contextuales que deben ser tenidos en cuenta para un desarrollo satisfactorio de la entrevista. Entre ellos podemos destacar: el lugar de realización y el marco temporal.

- *El lugar de realización:* es indudable que establece las diferencias de poder entre el entrevistador y el entrevistado; de ahí que la elección idónea del espacio donde tendrá lugar la entrevista se convierta en un elemento clave. Esto hace que el situar la entrevista en el espacio del entrevistado atenúe la sensación evaluadora del entrevistador y quizás por ello se genere mejora comunicacional.
- *Las condiciones ambientales* tales como la luminosidad, temperatura y grado de humedad en el lugar, pueden ayudar a crear una atmósfera adecuada que permita mejorar una mayor comodidad para entrevistador y entrevistado. Estas cuestiones unidas a la ausencia de ruidos e interrupciones contribuyen a una mayor duración de la *entrevista de evaluación del desempeño* y, de algún modo, a la creación de un ecosistema compartido y beneficioso para la calidad de las respuestas.

- *El mobiliario* también refuerza los aspectos antes mencionados, ya que la disposición del mismo puede generar o amortiguar las probables tensiones generadas. Así, por ejemplo, la utilización de una mesa redonda libre —mejor que la tradicional mesa rectangular— y despejada de objetos innecesarios, parece invitar a la relajación durante la elaboración del discurso. La utilización de una silla giratoria por parte del entrevistador, frente a una fija, de menor tamaño o altura y rígida o carente de elementos auxiliares, como reposabrazos en la del entrevistado, puede provocar cierta rigidez en la fluidez comunicativa para este último.
- *La proximidad entre entrevistador y entrevistado* o, dicho de otro modo, la distancia entre ambos, es otro elemento fundamental dentro del proceso interactivo. Una distancia grande entre los interlocutores puede inhibir la participación y una corta puede ahogar el espacio vital del entrevistado. Igualmente la posición “cara a cara” permite una mayor concentración de campo visual y, por consiguiente, mayor atención discursiva, frente a posiciones esquinadas. La posibilidad de ir regulando estos aspectos es relevante durante el proceso de la entrevista.
- *El marco temporal*: no siempre es fácil determinar el tiempo necesario para desarrollar, en términos de eficiencia, el correcto desarrollo de una *entrevista de seguimiento*. Sin embargo, la experiencia parece indicar que informar, al inicio de la misma, de la extensión inicialmente prevista, permite generar y compartir un horizonte temporal. Ahora bien, siempre es preferible saber esperar y no marcarse rigurosos plazos, si con ello se garantiza una mejor disposición del entrevistado en el momento de su intervención. Adicionalmente debe considerarse cómo el grado de rendimiento, asociado a los biorritmos personales, no siempre es el mismo según el momento del día, por lo que sondear al entrevistado puede ser un elemento cualitativo de extraordinario interés para la realización de la entrevista.

3. LAS COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN A LA GÉNESIS Y DESARROLLO DEL CONCEPTO

Es a principios de los años 70 del pasado siglo cuando D. McClelland (1973) define 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, la etnia o la clase social para medir el rendimiento laboral de la persona en el contexto organizativo.

Más tarde B. Bloom (1975) hace referencia a las *competencias*, aunque desde la óptica educativa, al mencionar que la enseñanza basada en *competencias*, se asienta en cinco grandes postulados: 1) todo aprendizaje es esencialmente individual; 2) el individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta hacia la consecución de un conjunto de metas a lograr; 3) el proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él (algo no tan sencillo como pudiera parecer); 4) el conocimiento preciso de los resultados contribuye a facilitar el proceso aprendizaje y 5) 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.

Los principios enumerados por Bloom se convierten tiempo después en la referencia a partir de la cual se construyeron los modelos de educación y formación basados en *competencias* tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña, siendo precisamente en este último país, a partir de la contribución de E. Tuxworth (1989) donde el modelo fue aceptado, consolidándose hasta hoy en día. La *competencia* era entendida como el resultado necesario de la formación.

Según R. Boyatzis (1982) el término *competencia* tiene que ver con esa 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. Lo que puede hacer reparar en tres aspectos clave: 1) que como *característica subyacente* forma parte de la personalidad y puede predecir una amplia variedad de comportamientos tanto en el trabajo como en la vida personal; 2) que el estar *causalmente relacionada* se debe a que es la causa de algo o predice un comportamiento y 3) al definir un *criterio de referencia de actuación exitosa* explica que las *competencias* podrán predecir cómo se realizará

una actuación a partir de unos criterios estandarizados.

Así pues, las *competencias* pueden consistir en: 1) *Motivos*, entendidos como la necesidad subyacente o una forma de pensar que impulsa, orienta y selecciona la conducta de una persona. Por ejemplo: la necesidad de un logro; 2) *Rasgos de carácter* o predisposición general a conducirse o reaccionar de modo determinado. Por ejemplo: confianza en uno mismo, autocontrol, resistencia al estrés o a la frustración; 3) *El Concepto de uno mismo* o lo que uno piensa, lo que valora y/o lo que está interesado a realizar, orienta el patrón de comportamiento individual; 4) *Los Conocimientos* o lo que se sabe sobre una técnica, ciencia y/o habilidad, determina la capacidad de actuación y, por tanto, condiciona al comportamiento; y, por último, 5) *Capacidades cognitivas y de conducta*, ya sean ocultas (razonamiento deductivo) u observables (escucha activa).

En este sentido, T. Hooghiemstra (1992) indica que debido a la naturaleza polisémica del término *competencia*, estos elementos permiten predecir conductas concretas que a su vez predicen el desempeño. En suma, un conjunto de matizaciones orientadas a una mejor definición del término *competencia* que tiempo más tarde no pasan inadvertidas a E. Lawler (1995) a quien se le debe su aplicabilidad práctica al mundo empresarial, estableciendo cómo las ventajas de pasar a una empresa gestionada por *competencias*, implica el paso de la burocratización a un modelo sistémico-organizativo.

Otro autor que hace referencia al concepto de *competencia* profesional es G. Bunk (1994), quien destaca la resolución de problemas de forma autónoma y flexible y su capacitación para colaborar en un entorno de trabajo. Es igualmente interesante el planteamiento de P. Massot y D. Feisthammel (2003) cuando vinculan el concepto de *competencia* con aquellas conductas eficientes que desarrollan las personas en un contexto determinado, su puesto de trabajo. Consideramos que este enfoque tiene en cuenta dos aspectos fundamentales: por un lado, la competencia se asocia con aspectos tangibles, observables y directamente medibles: comportamientos que tienen un resultado beneficioso; por otro, se establece que para que haya competencia es necesario que exista un entorno donde desarrollarla, el puesto de trabajo.

En España, los trabajos realizados por S. Pereda y F. Berrocal (2001) se inspiran en las ideas de G. Le Boterf, F. Vincent y S. Barzucchetti (1993) que describen cinco

elementos que, según estos autores, ayudan a definir la naturaleza de la *competencia*. Estos elementos se corresponderían con cinco tipos de saberes: 1) *Saber* o conocimientos que posee la persona y que le permitirán llevar a cabo los comportamientos incluidos en la *competencia*; 2) *Saber Hacer* o la capacidad que tiene esa persona para aplicar aquellos conocimientos orientados a la solución de problemas o conflictos; 3) *Saber Estar* o la realización de esos comportamientos en función de los procedimientos propios de la organización; 4) *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, 5) *Poder hacer* o las características de la organización que permiten al individuo disponer de los medios y recursos pertinentes necesarios para desarrollar su *competencia*.

Más recientes son los estudios de naturaleza taxonómica de J. M. de Haro (2004: 8-17), quien en un intento por sistematizar en un orden lógico la infinidad de modelos explicativos realiza una gran división entre modelos que consideran a la *competencia* como variable dependiente o independiente de otras tantas.

Como variable independiente, la *competencia* se contempla como causa u origen del desempeño o resultado. A su vez, las causas que determinan el desempeño eficaz y eficiente de los trabajadores son de varios tipos: las que se basan en rasgos, aquellas apoyadas en conductas o una tercera posibilidad resultado de la combinación de ambas. De este modo, concluye señalando que 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.

3.1. LAS COMPETENCIAS DESDE UNA PERSPECTIVA LABORAL

Es evidente que una definición competencial sin una conexión real con el *mercado laboral*, se quedaría en un conjunto de buenas intenciones pero distante de una realidad social. Es por ello, que el análisis competencial desde la perspectiva laboral se hace necesaria desde posiciones más tangibles.

En un contexto donde la oferta y demanda de la fuerza de trabajo interactúan entre sí obligadas a un punto de encuentro, en el que conciliar posiciones, es donde puede

ponerse el punto de mira en la búsqueda de un sentido explicativo. En este sentido y según el Informe Ejecutivo, realizado por la Unidad de Estudios de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*, denominado *El Profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (2007), se mencionan cinco grandes familias de *competencias* requeridas por el puesto de trabajo y, por extensión, en el *mercado laboral*. Son las siguientes *competencias* relacionadas con *el conocimiento, el análisis y la innovación, la gestión del tiempo, la organización y la comunicación*. Estas cinco familias son las que en su máximo desarrollo dan lugar a diecinueve *competencias* (ver Cuadro I) que son prácticamente coincidentes desde la exigencia del *mercado laboral* como desde la perspectiva del *empleador*.

Cuadro I: Competencias Requeridas Mercado Laboral / Empleador

COMPETENCIAS	Dominio de su área o disciplina
	Conocimiento de otras áreas o disciplinas
	Pensamiento analítico
	Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos
	Capacidad para negociar de forma eficaz
	Capacidad para rendir bajo presión
	Capacidad para detectar nuevas oportunidades
	Capacidad para coordinar actividades
	Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva
	Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros
	Capacidad para trabajar en equipo
	Capacidad para movilizar las capacidades de otros
	Capacidad para hacerse entender
	Capacidad para hacer valer tu autoridad
	Capacidad para utilizar herramientas informáticas
	Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
	Predisposición para cuestionar ideas propias y ajenas
	Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes
	Capacidad para redactar informes o documentos

Fuente: ANECA – REFLEX, El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento (Informe Ejecutivo), Madrid, 2007.

Ahora bien, una cuestión son las competencias que parecen marcar la pauta en ese frágil equilibrio entre mercado laboral y empleador y otra cuestión es la que tiene que ver con los beneficios que reporta un modelo de gestión por competencias para toda la organización (ver Cuadro II).

Cuadro II: Beneficios para la organización, trabajadores y supervisores

PARA LA ORGANIZACIÓN	Para fundamentar la planificación de los recursos humanos
	Como base para la selección de nuevo personal
	Como parte de la evaluación del personal
	Para informar a la dirección sobre las actividades del personal
	Como base para la adopción de criterios en materia de política de personal (motivación, promoción, salario, corrección de deficiencias en el trabajo)
	Como forma de determinar el grado de integración del personal con las finalidades y con la cultura de la organización
	Para motivar al trabajador hacia un mayor entendimiento de los principios y objetivos de la empresa
	Para propiciar la comunicación jefe-subordinado acerca del puesto de trabajo y de la realización de las tareas propias del mismo
	Para identificar necesidades de capacitación y desarrollo personal
PARA LOS TRABAJADORES	Para conocer su situación en relación con las competencias exigidas por el puesto de trabajo que ocupa
	Como punto de referencia para identificar competencias que deben mejorarse o desarrollarse
	Para comprobar que sus competencias laborales son apreciadas por la organización
	Como medio para lograr una mejor situación dentro de la organización (promoción, mayores beneficios, incentivos, etc.)
PARA LOS SUPERVISORES	Como vía para una evaluación sistemática de las personas
	Como medio de comprobar que el desempeño de los trabajadores contribuye a los fines y metas de la organización
	Para valorar el potencial de las personas y lo que puede esperarse de ellas
	Para la adopción de decisiones imparciales a la hora de determinar incrementos salariales, ascensos, traslados, etc.
	Como coadyuvante para lograr mejores relaciones y mejor comunicación con los subordinados

Fuente: Javier Gil, op. cit., pág. 88.

De este modo pueden observarse los importantes beneficios que implica un sistema de gestión por competencias, razón de más para analizar hasta qué punto, éstos sirven para mejorar la racionalidad de la organización y favorecer el desarrollo de sus recursos humanos.

3.2. UNA REINTERPRETACIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA

Es oportuno aclarar que la posición defendida en este trabajo no pretende en modo alguno cuestionar ninguna de las anteriores construcciones del significado *competencia*. Al contrario, se tratará de potenciar las diferentes y siempre interesantes interpretaciones realizadas, favoreciendo el debate terminológico del constructo.

Desde un posicionamiento inicial, tres son —siempre a nuestro juicio— las dimensiones que pueden ayudar a la modelización del término *competencia*, con independencia del ámbito (académico y/o profesional) que se esté considerando (Ver Figura II):

Figura II: Alineación Competencial



Fuente: Elaboración Propia

Sin que se pretenda establecer un inventario cerrado de cada una de las anteriores dimensiones, ya que éstas se constituyen como un marco de referencia flexible y receptivo a nuevos elementos, entendemos que en una primera aproximación podrían quedar construidas de la siguiente manera:

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 desempeñar 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, en algunas ocasiones muy próxima a la anterior, motiva que la frontera que las separa sea muy tenue, razón por la que algunas *Habilidades* pueden confundirse con capacidades.

Por ello y en un intento diferenciador, podríamos establecer que 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 las *habilidades* 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 *Busqueda 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 sencillo esquema, la posibilidad de contemplar los *conocimientos*, *capacidades* y *habilidades* como marco referencial sobre el que diseñar, desarrollar e implantar un *Modelo de Gestión por Competencias* parece quedar más alcance de la mano que sesudas y bienintencionadas especulaciones teóricas.

4. LA ENTREVISTA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DESDE LA PERSPECTIVA COMPETENCIAL

La *entrevista de evaluación del desempeño* si por algo puede caracterizarse es por su carácter holístico, esto es, concebir la realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen, en nuestro caso las competencias. Es como si la conjunción e interacción de los aspectos competenciales generaran un efecto sinérgico en el que la noción de desempeño fuera algo más que el simple agrupamiento competencial.

De acuerdo con este planteamiento, la idea central es medir el desempeño de una persona en su puesto de trabajo a través de un sistema de medición. Existen diferentes instrumentos de evaluación (Gil, J., 2007) desde las listas de verificación, incidentes críticos, portafolios, balance de competencias, hasta llegar a otros más sofisticados en función del contenido, alcance y dimensión dado al proceso de análisis como el sistema de evaluación 360°.

Sin ánimo de ponderar unos sobre otros ya que a menudo la complementariedad no solo es necesaria sino además es imprescindible, el modelo que se propone parte de una combinación entre la entrevista de evaluación y el sistema de escalas. Esta metodología parte de un momento inicial, en el que por cada uno de los puestos seleccionados se define el perfil profesográfico (Ver Cuadro III) con detalle de los aspectos competenciales observados (conocimientos, capacidades y habilidades) y una escala de medición que pondera cada una de las competencias de las que participa el puesto de trabajo.

Es oportuno mencionar que esta caracterización inicial se configura como el “mapa” en el que se identifican las competencias que a su vez pudieron servir como referencia para el proceso de selección de personal y que ahora, pasado un tiempo prudencial, vuelve a “rescatarse”.

CUADRO III: Perfil del Puesto de Trabajo

Puesto De Trabajo: XXX				Escala										
		It.	Tipo	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Tipos de Competencias Profesionales	Conocimientos	Generales	1. Materia 1											
			2. Materia 2											
			3. Materia 3											
		Específicos	4. Organización											
			5. Planificación											
			6. Seguimiento											
		Adaptados	7. Informática											
			8. Idiomas											
			9. Otras...											
Tipos de Competencias Profesionales	Capacidades	10. Compromiso ético												
		11. Comunicación												
		12. Aprendizaje Autónomo												
		13. Adaptación y flexibilidad												
		14. Autocontrol personal												
		15. Automotivación												
		16. Iniciativa												
		17. Decisión												
		18. Autoconocimiento intrapersonal												
		19. Sensibilidad interpersonal												
		20. Creatividad												
		21. Influencia sobre personas												
		21. Dirección de personas												
		22. Desarrollo de personas												
		23. Análisis de problemas												
		24. Síntesis												
25. Otras...														
Tipos de Competencias Profesionales	Habilidades	26. Conocimiento del entorno												
		27. Reconocimiento de la diversidad												
		28. Reconocimiento de la multiculturalidad												
		29. Búsqueda de información												
		30. Gestión de proyectos												
		31. Presentación de ideas												
		32. Proactividad												
		33. Motivación hacia las personas												
		34. Liderazgo personal												
		35. Trabajo en equipo												
		36. Negociación												
		37. Orientación y servicio al cliente												
		38. Toma de Decisiones												
		39. Resolución de Problemas												
		40. Otras...												

Fuente: Elaboración Propia.

Tomando como punto de partida los elementos anteriores, esta fase del proceso operativizará los aspectos teóricos barajados a través de la entrevista entre supervisor y evaluado, donde se razonará y consensuará la posición que ahora se ocupa (Ver Cuadro IV).

CUADRO IV: Perfil del Trabajador

D. XXX			Escala											
		It.	Tipo	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Tipos de Competencias Profesionales	Conocimientos	Generales	1. Materia 1											
			2. Materia 2											
			3. Materia 3											
		Específicos	4. Organización											
			5. Planificación											
			6. Seguimiento											
		Adaptados	7. Informática											
			8. Idiomas											
			9. Otras...											
	Capacidades	10. Compromiso ético												
		11. Comunicación												
		12. Aprendizaje Autónomo												
		13. Adaptación y flexibilidad												
		14. Autocontrol personal												
		15. Automotivación												
		16. Iniciativa												
		17. Decisión												
		18. Autoconocimiento intrapersonal												
		19. Sensibilidad interpersonal												
		20. Creatividad												
		21. Influencia sobre personas												
		21. Dirección de personas												
		22. Desarrollo de personas												
		23. Análisis de problemas												
		24. Síntesis												
	25. Otras...													
	Habilidades	26. Conocimiento del entorno												
		27. Reconocimiento de la diversidad												
		28. Reconocimiento de la multiculturalidad												
		29. Búsqueda de información												
		30. Gestión de proyectos												
		31. Presentación de ideas												
		32. Proactividad												
		33. Motivación hacia las personas												
		34. Liderazgo personal												
		35. Trabajo en equipo												
		36. Negociación												
		37. Orientación y servicio al cliente												
		38. Toma de Decisiones												
		39. Resolución de Problemas												
40. Otras...														

Fuente: Elaboración Propia.

Este tipo de dinámicas no pueden someterse a un riguroso protocolo de actuación, debido al siempre particular modo en el que puede desarrollarse la sesión de evaluación, donde los aspectos cooperativos deben imponerse a la teórica confrontación derivada de una disparidad de percepciones, entre evaluador y evaluado, en cuanto al desempeño registrado en el puesto de trabajo. En los aspectos instrumentales, tras analizar y puntuar los diferentes ítems, la posibilidad de trazar elementos de refuerzo y mejora, junto a la

rúbrica final de las dos partes, sitúa este momento final como un nuevo punto de partida para una próxima *entrevista de evaluación del desempeño*.

5. VALORACIONES, ADECUACIONES, REPERCUSIONES Y ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN

Si hasta este momento se ha comentado el alineamiento entre los conocimientos, capacidades y habilidades, cabe preguntarse por la adecuación entre el perfil proyectado para el puesto y el finalmente obtenido por parte del trabajador.

Inevitablemente, éstas son algunas de las cuestiones que pueden plantearse:

¿Qué sucede cuando existe una adecuación competencial entre el perfil del puesto y la evaluación del trabajador? Cuando se produce un equilibrio competencial entre la persona y el puesto puede hablarse de una situación óptima, ya que no hay discrepancias entre la definición que se ha realizado del puesto de trabajo y la persona que lo ocupa. Esta situación (ideal), sin embargo, no es frecuente que se cumpla, siendo habituales las diferencias entre lo proyectado y el resultado de la evaluación.

¿Qué sucede cuando no existe una adecuación (inadecuación) competencial entre el perfil del puesto y la evaluación del trabajador? Esta situación no por menos deseable es más infrecuente, al contrario, entra dentro de la normalidad el que no se produzca un equilibrio entre la persona y el puesto. En estas circunstancias puede producirse varios casos:

- i) Que la persona, competencialmente, quede por encima de los requerimientos del puesto tras la evaluación realizada, lo que apuntaría a una sobrecualificación de la persona.
- ii) En relación con el punto anterior, que el puesto de trabajo exija unas competencias de poco alcance provocando que el trabajador supere con creces los requerimientos del puesto. Dicho de un modo coloquial vendría a significar que el puesto se queda “pequeño” para la persona.

iii) Que la persona en términos de competencias se encuentre por debajo de los requerimientos del puesto, lo que apuntaría a una infracualificación del trabajador.

iv) Relacionado con el apartado precedente, puede producirse la situación de que el puesto de trabajo requiera un alto nivel competencial, algo que lamentablemente puede con lo que debe aportar el empleado. Vendría a significar algo así como que el puesto se queda “grande” para la persona.

Estos aspectos enlazan con la reflexión de J. Mato (1995: 21), quien señala lo siguiente: *“El término de sobre-cualificación se refiere a la dotación de un nivel de estudios superior al requerido por el puesto de trabajo. Son sobre todo trabajadores sobre-cualificados los que han adquirido más estudios de los necesarios para desempeñar correctamente su trabajo. Así pues la sobre-cualificación es una de las dos manifestaciones (la otra es la sub-cualificación) de lo que a su vez constituye una simplificación del problema de la adecuación, es decir, la división en dos grupos de los trabajadores inadecuados.”*

Se trata de un drama humano en el que la persona se ve “atrapada” en el puesto. Todo ello sin olvidar el serio impacto que puede provocar a la organización en términos de rentabilidad. Como señala A. Alba (1992), se estima que, para los sobre-cualificados, la rentabilidad de la educación adquirida en exceso, dada por su nivel salarial, será inferior a la obtenida por aquellas personas que, con un nivel equivalente de educación, ocupan empleos adecuados. Ante situaciones de este estilo cabe esperar un dimensionamiento del puesto por parte de la persona —algo que no todas las culturas organizativas lo permiten—, una mejor redefinición del puesto o la necesaria recomendación de ubicar a la persona en otra posición o incluso su promoción.

El otro efecto de signo contrario, pero igualmente lesivo, es el de la subcualificación en el puesto o razonando en términos similares a los anteriores un “puesto que se queda grande” para la persona que lo ocupa. Este planteamiento sintoniza con el popular *Principio de Peter*, que L. Peter y R. Hull (1970), según el cual todo el mundo crece en las organizaciones hasta alcanzar su nivel de incompetencia profesional.

En esta situación, las repercusiones pueden ser importantes cuando se percibe que el puesto “puede” con la persona, pudiendo ocasionarse estrés, agotamiento y, en casos extremos, abandono de la tareas y bajadas en el estado de ánimo. Ante estas circunstancias, de nuevo un mejor redimensionamiento del puesto, la reubicación del trabajador y una formación activa pueden ser elementos que ayuden a mitigar o paliar estas situaciones.

En cualquier caso, y al margen de los posibles efectos, una adecuada combinación de políticas de recursos humanos, con especial énfasis en los aspectos formativos pueden convertir estas debilidades en elementos de mejora.

6. UNAS REFLEXIONES FINALES

Las organizaciones, cualquiera que sea su naturaleza y fines para las que han sido concebidas, parecen haber adaptado a su mecánica organizativa, además de la tradicional *entrevista de selección*, la llamada *entrevista de evaluación del desempeño*.

Si importante es atraer el talento del individuo y seleccionarlo para beneficiarse de lo que puede ofrecer a la organización, no lo es menos el realizar un seguimiento del mismo, máxime cuando la persona, el puesto, el grupo de trabajo y la organización están sometidos a cambios constantes que pueden modularlo en el transcurso del tiempo.

En este sentido, *la entrevista de evaluación del desempeño* se convierte en una herramienta enfocada a examinar el potencial del individuo y el rendimiento que se espera de él en el desarrollo del puesto de trabajo. Tomando como cierta la expresión de que sólo puede gestionarse aquello que es capaz de medirse, se hace necesario profundizar en qué elementos de análisis son claves para llevar a cabo esta tarea y en esta dirección se hace patente la necesidad de abordar e incluir en el análisis el término *competencia*.

Desde el modelo propuesto y considerando un enfoque holístico, la construcción del término *competencia* es algo más que la suma de escenarios que concurren en el estudio, esto es, el alineamiento de los conocimientos, capacidades y habilidades. Medir

competencias es un primer paso para evaluar el desempeño del trabajador y, de algún modo, auditar la lógica y coherencia interna en la definición de puestos de trabajo.

Del “enfrentamiento” entre perfiles competenciales asociados a un puesto o posición —siguiendo la terminología de recursos humanos— y los de la persona que se encuentra ocupándolo, es posible encontrar equilibrios y posibles desviaciones que hacen pensar en fenómenos de sobrecualificación o infracualificación. Frente a estas situaciones sólo cabe obrar entendiendo que estas deficiencias no dejan de ser retos y, por consiguiente, elementos de mejora sobre los que actuar. En ocasiones, redimensionando el puesto, en otras, planeando sobre la persona y, en su caso, invirtiendo en formación o apostando en el desarrollo del profesional, promocionándolo hacia otras instancias superiores.

En suma, un conjunto de acciones que si por algo se caracterizan, con independencia del signo que presenten, es por la posibilidad de entender la *entrevista de evaluación del desempeño por competencias* como una herramienta de mejora continua, donde además de la organización y el grupo de referencia, se encuentra la persona en su doble dimensión, profesional y humana, en el siempre legítimo interés de crecer en adecuada sincronía con su entorno.

El modelo que aquí presentamos aporta, en definitiva, una metodología de *evaluación del desempeño* especialmente útil en el entorno profesional, donde la correcta adecuación entre los perfiles competenciales del puesto y los de la persona que lo desempeña debería incidir en una mejora de la satisfacción de los agentes implicados: la empresa, por el aumento de la rentabilidad derivada de un mejor ajuste entre puesto y empleado, y el trabajador, porque finalmente su adecuación al puesto será óptima.

Quedan, por tanto, nuevos espacios por explorar donde la evaluación del desempeño y su conexión con la noción de objetivos y su traducción en resultados, se convierten en un proceso de mejora continua orientado a una reprofesionalización y, lo que es más importante, a un mayor y mejor desarrollo en la potencialidad del ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA-RAMIREZ, A. (1992). 'Mismatch in the spanish labor market overeducation', *Journal of Human Resources*, XX – VIII (2): 259-278.

ALONSO BENITO, L.; FERNÁNDEZ, C. y NYSSSEN, J. (2009). *El debate de las competencias*. Madrid, ANECA.

ANECA (2009). *Informe al Patronato sobre la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos de profesorado universitario*. Madrid.

ANECA – REFLEX (2007a). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento (Informe Ejecutivo)*. Madrid.

ANECA (2007b). *Informe Empleadores (Titulados Universitarios y Mercado Laboral)*. Madrid.

BLOOM, B. (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. Núm. 147 (20/06/02): p. 22437.

BOE (2003). Real Decreto 1128 / 2003, de 5 de septiembre, del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Núm. 223 (17/09/03), p. 34293.

BOE (2007). Real Decreto 1312 / 2007, de 5 de octubre, de la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Núm. 240 (17/09/03), p. 40653.

BOYATZIS, R. (1982). *The competence manager*. New York, John Wiley & Sons.

BUNK, G. (1994). 'La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A.'. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 8-14.

- GARCÍA FERRANDO, M. (1996). *El análisis de la realidad social - métodos y técnicas de investigación social*. Madrid, Alianza Universidad Texto.
- GIL, J. (2007). 'La Evaluación de las competencias laborales'. *Educación XXI*, 10: 83-106.
- HARO (DE), J. (2004). '¿Sabe alguien qué es una competencia?'. *Dirigir personas*, 30: 8-17.
- HOOGHIEMSTRA, T. (1992). 'Gestión integrada de recursos humanos', en A. Mitrani y otros (Coords.). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*, pp. 13-42. Bilbao, Ediciones Deusto.
- 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): 1-12.
- LAWLER, E. (1994). 'From Job - Based to Competence - Based Organizations'. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (1): 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.
- MASOT, P. y FEISTHAMMEL, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid, AENOR.
- MATO, J. (1995). '¿Existe sobre-cualificación en España? Algunas variables explicativas', en *Documentos de Trabajo. Doc 090/095*. Oviedo, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- MAYNTZ, R. (1975). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, Alianza Editorial.

MCCLELLAND, D. (1973). 'Testing for competence rather than for intelligence'. *American Psychologist*, 28 (1): 13-20.

PEREDA, S. Y BERROCAL, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

PETER, L. y HULL, R. (1970). *El Principio de Peter*. Barcelona, Plaza & Janés Editores.

ROQUERO, E. y HERNANDO, S. (2004). 'La conformación del sistema nacional de cualificaciones profesionales en España: un proceso inacabado'. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 22 (1): 113-146.

TOVAR, F. y REVILLA, J. (2010). 'La supuesta neutralidad de la evaluación por competencias'. *Revista Internacional de Organizaciones*, 5: 109-126.

TUXWORTH, E. (1989). 'Competence Based Education and Training: Background and Origins', en John W. Burke (Ed.) *Competency based education and training*. London, The Falmer Press.