

El *assessment center* como herramienta de evaluación en el espacio europeo de educación superior. Una aproximación teórica descriptiva

The assessment center as an evaluation tool in the european higher education area. A theoretical descriptive approach.

Ángel José Olaz Capitán¹

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar desde una aproximación teórico-descriptiva el *Assessment Center* como técnica de evaluación competencial del alumnado en su proceso de formación universitaria. El A.C. se convierte en un interesante método para medir el grado de desarrollo de las competencias adquiridas por los estudiantes, a través de un conjunto de situaciones predefinidas y pruebas en busca de la transferencia al puesto de trabajo. Esta técnica permitirá encontrar una mejor adecuación del futuro egresado al mercado trabajo desde una perspectiva competencial en el contexto del Plan Bolonia.

Palabras clave

Capital Humano, conocimientos, competencias, cualificación, habilidades, Plan Bolonia.

Abstract

The purpose of this work is to analyze from a theoretical-descriptive approach the Assessment Center as a technique of competential evaluation of students in their university training process. A.C. becomes an interesting method to measure the degree of development of the competences acquired by the students, through a set of predefined situations and tests in search of the transfer to the job. This technique will allow to find a better adaptation of the future graduate to the labor market from a competential perspective in the context of the Bologna Plan.

Key words

Human capital, knowledges, competences, qualifications, skills, Bologna Plan.

Recibido: 21-09-2016
Aceptado: 24-01-2017

¹ Universidad de Murcia, olazcapi@um.es

1. Introducción

Desde los momentos iniciales en que comenzara a implantarse el Espacio Europeo de Educación Superior (E. E. E. S.) se sigue suscitando una cierta polémica acerca de la efectividad real del nuevo esquema enseñanza-aprendizaje.

Esta nueva forma de didáctico-educativa ha provocado un debate acerca del modo en que profesorado y alumnado deben alinearse en la adquisición, estimulación y desarrollo de sus requerimientos competenciales de un modo cooperativo (De Juan *et al.*, 2007; Lledó y Perandones, 2011).

La cualificación del alumnado a través de su mejora competencial permitirá una mejor adaptación y supervivencia al mundo laboral. Bajo estas premisas, se hace necesario el recurrir a técnicas y herramientas que permitan detectar y evaluar sobre la marcha el desempeño del estudiante en términos competenciales. El *assessment center*—en adelante A. C.— se convierte en un elemento clave para objetivar la cualificación del alumno, sin perder de vista las particulares demandas del mercado laboral, con el propósito de ensayar, desarrollar y poner en valor ese caudal de conocimientos, capacidades y habilidades que la sociedad solicita del espacio académico-docente.

En otras palabras, el A. C. se convierte en un interesante centro de evaluación de la cualificación del alumnado desde el que poder medir el grado de desarrollo competencial adquirido ante un conjunto de pruebas y situaciones predefinidas, en una apuesta por una futura transferibilidad al futuro puesto de trabajo.

Este trabajo se propone realizar una aproximación teórico-descriptiva a esta herramienta buscando su potencialidad frente a los tradicionales sistemas de evaluación clásicos (Sangrador, C. *et al.*, 2016).

Este trabajo comienza haciendo una breve aproximación al concepto de cualificación, examinando sus diferentes acepciones y subrayando su conexión con los aspectos profesionalizantes que requiere el alumnado. A continuación, se aborda el significado del término competencia, desde un punto de vista académico y profesional con el objetivo de establecer la oportuna conexión entre el concepto cualificación y competencias. Más adelante se estudian los orígenes y posterior desarrollo del A.C. como herramienta que facilita la medición de las cualificaciones obtenidas—en clave competencial— claves para la «inmersión» en el mercado laboral. Por último, se establecen un conjunto de conclusiones que permiten reflexionar sobre la cohesión entre el concepto de cualificación, competencia y evaluación en el mercado laboral del egresado.

2. Una aproximación inicial al concepto de Cualificación

El estudio de la cualificación desde siempre se ha considerado un tema controvertido. Distintas escuelas de pensamiento y autores han aportado sus reflexiones acerca de cuál es su significado y de qué modo puede entenderse, sin que finalmente el debate haya concluido, incluso, todo al contrario, nuevos enfoques permiten sondear el contenido, alcance y dimensión que la cualificación profesional presenta desde diferentes ópticas ya sea alumno o profesional, en el contexto académico o en el laboral, sin olvidar la dimensión individual y colectiva en que ésta se traduce y valora.

Desde la perspectiva de este trabajo la cualificación se concreta a partir del término competencia. En otras palabras, la cualificación es variable dependiente de las denominadas competencias, entendidas como aquel conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades, modeladas por el carácter individual

o grupal de quien las pone en práctica y, en última instancia, la gestiona. Desde este punto de vista, son las competencias las que se convierten en variables explicativas de la cualificación, de igual modo que la cualificación no podría entenderse sin el referente competencial.

No obstante, cuando la definición de un término entraña ciertas complejidades descriptivas, debido a la complejidad de elementos que en ella intervienen, se hace oportuno recurrir a un esquema de aproximaciones sucesivas. Al referirnos a la cualificación, más allá de conocimientos y prácticas aplicadas a las tareas que alguien desempeña, no debe olvidarse que además de estos factores subyace la construcción social del concepto que en ella interviene. Según Castillo (1996:90): *«Si la cualificación es socialmente construida, especialmente, en la gran empresa, obviamente, en los sistemas de empresas, formados por muchas pequeñas empresas (e incluso grandes), dispersas en un territorio, y, por tanto, (más) abiertas a la influencia “externa” e institucional, esta construcción social aparecerá y se manifestará, resaltarán de manera más clara y diáfana».*

Además de la construcción social, es importante contemplar tres aspectos que en opinión de este autor deben mencionarse; por una parte, la cualificación «dentro de» y como resultado de una determinada división del trabajo, con independencia del sector considerado, debido —este es el segundo elemento— a que la inteligencia global aplicada a la producción está cada vez más institucionalizada, y por último, porque el evolucionar de las cualificaciones depende de la división, de ese saber entre los trabajadores e instituciones que componen la sociedad.

Se trata de descomponer este concepto en una imagen multidimensional, en la que contemplar la cualificación propia del trabajador, resultado de su propio bagaje intelectual, junto a la que requiere el puesto de trabajo donde ha de desarrollar su función, pasando por los requerimientos institucionales y de mercado. No debe olvidarse que la cualificación académica busca la mejor adecuación del egresado al que será su puesto de trabajo.

Un breve repaso a algunas conceptualizaciones del concepto de cualificación profesional, remite a diferentes autores han hecho sobre este elemento, especialmente durante la década de los años 80 y 90 del pasado siglo que es donde mayor protagonismo adquirió la discusión del término.

Uno de los primeros testimonios expresos sobre qué se entiende sobre cualificación recae sobre Littler (1982), quien considera los conocimientos y las características de las rutinas de trabajo como factores constitutivos de la misma.

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

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

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

Otras aportaciones aluden a los conocimientos adquiridos o necesarios para ejecutar las tareas y, aunque diferencian entre factores aptitudinales y organizacionales para referirse a los que inciden sobre las calificaciones, unos y otros se confunden entre sí en su análisis según los estudios de Sorge y Streeck (1993).

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

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

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

Obviamente la cualificación es una cuestión de dominio técnico, pero también es un problema de índole social, dependiendo de su interpretación las diferentes escuelas que han abordado su análisis. Un problema que remite al contexto histórico y cultural que está saturado de condicionamientos de género como señalan Cockburn (1985), Maruani y Reynaud (1993) y Maruani (2000; 2002)

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

Por último, haciendo una lectura del concepto de *cualificación*, Castillo (1987:388) menciona lo que algunos han llamado «Calificación comportamental», entendida como: «... una serie de rasgos, no definidos con claridad, pero no específicamente comprendidos entre las calificaciones técnicas, y que integran el ser flexibles, disciplinados e identificados sobre todo con los objetivos de producción y calidad».

El análisis del proceso de trabajo pone en evidencia que los trabajadores adquieren una serie de capacidades de manera informal que les permiten atender –mejor que lo especificado por las normas de

trabajo— las exigencias de sus tareas. Desde luego, esas habilidades, pequeños trucos o conocimientos específicos, en definitiva, se pueden adquirir individualmente.

En buena parte del pensamiento marxista los conocimientos adquiridos por la experiencia se acumulan en el colectivo de trabajadores y se transmiten entre ellos, indicando de algún modo el concepto de *cualificación laboral* del trabajador-asalariado. Es lo que podía denominarse el «boca a boca» de las estructuras informales.

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

Es por ello que, desde un punto formal, la *cualificación* puede entenderse como el conjunto de «competencias profesionales» (conocimientos y capacidades) que permiten dar respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en el *mercado laboral*, y que pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral. En otras palabras, la *cualificación* profesional es el «conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral» (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

De forma más sintética, se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido.

Cuestión aparte es el resultado final de este ambicioso proyecto que en opinión de algunos autores como Roquero y Hernando (2004) señalan como un proceso inacabado.

3. Las competencias

El concepto de *cualificación* profesional no podría entenderse sin profundizar en el constructo *competencia* e interpretar terminológicamente su contenido desde una triple dimensión: la conceptual, la académico-docente y la relacionada con el mercado laboral.

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

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

Según Boyatzis (1982) el término *competencia* se refiere a una característica subyacente de la persona, que esta causalmente relacionada con un criterio de referencia de actuación exitosa en el puesto de trabajo o en otra situación. Esta definición, al menos, puede hacer reparar en tres aspectos clave: a) Característica

subyacente, significa que forma parte de la personalidad y puede predecir una amplia variedad de comportamientos tanto en el trabajo como en la vida personal; b) Causalmente relacionada porque es la causa de algo o predice un comportamiento y c) Criterio de referencia de actuación exitosa explica que las competencias podrán predecir cómo se realizara una actuación (bien-mal-regular; mejor-peor) a partir de unos criterios estandarizados.

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

En nuestro país, los trabajos realizados por Pereda y Berrocal (2001) inspirados en las ideas de Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993) describen cinco elementos que, en su opinión, ayudan a definir la naturaleza de la competencia. Estos elementos se corresponderían con cinco tipos de saberes: a) Saber o conocimientos que posee la persona y que le permitirán llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia; b) Saber Hacer o la capacidad que tiene esa persona para aplicar aquellos conocimientos orientados a la solución de problemas o conflictos; c) Saber Estar o la realización de esos comportamientos en función de los procedimientos propios de la organización; d) Querer hacer o querer llevar a cabo los comportamientos que articulan a la competencia, lo que alude directamente a la motivación del individuo y, finalmente, Poder hacer o las características organización que permiten al individuo disponer de los medios y recursos pertinentes necesarios para desarrollar su competencia.

Más tarde De Haro (2004) se interroga desde un punto de vista metodológico acerca de si el término competencia es variable dependiente o independiente. Es en este segundo caso, al ser caracterizada como variable independiente, la competencia es contemplada como causa u origen del desempeño o resultado. A su vez, las causas que determinan el desempeño eficaz y eficiente de los trabajadores es de varios tipos: el que se basa en rasgos, en conductas o en una combinación de ambos. De este modo, concluye señalando como la competencia es un constructo con el que se califican comportamientos relacionados entre sí, siendo éstos los responsables directos de un resultado excelente en el desempeño del puesto de trabajo.

No quedaría completo nuestro análisis si desde el punto de vista competencial no hubiera una mínima reflexión en dos direcciones: desde la perspectiva académica y desde la del mercado laboral. Las aportaciones más recientes de Tejada y Ruiz (2016); González-Velosa y Rucc (2016) y Bonacic, 2016) coinciden en las conexiones existentes entre estos dos escenarios.

En nuestro país hay que remontarse a 2002 cuando se establece el *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*, convirtiéndose el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* en el eje fundamental del sistema. Como resultado de la relevancia estratégica que adquiere la denominación de *competencia*, ésta se define como: «*el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo*». (L. O. 5/2002).

Algo después y con motivo de la entrada en vigor del R.D. 1128/2003 por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, se define a la cualificación profesional (con otros matices complementarios a los anteriores) como: «*el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral*».

Es la ANECA quien haciéndose eco del sistema competencial toma como referencia su espíritu, para modelizar un conjunto de competencias que den sentido a los nuevos títulos de grado. Esta nueva filosofía inspiradora del actual sistema educativo de formación superior, toma como referente los llamados Libros Blancos que se construyen en orden a una tipología competencial.

Si hasta este momento se ha comentado, aunque someramente, el estudio competencial desde una perspectiva conceptual y académica, es oportuno abordar otra dimensión: la relativa al mercado laboral. Parece evidente que una definición competencial sin una conexión real con el mercado laboral, se quedaría en un conjunto de buenas intenciones pero no en una realidad social. Es por ello, que el análisis de competencias desde la perspectiva laboral se hace necesaria aunque sea de un modo aproximativo. En este contexto la oferta y demanda de la fuerza de trabajo obligan a un punto de encuentro, donde conciliar posiciones.

Son, por tanto, un conjunto de dimensiones que oportunamente puestas en correspondencia con el perfil académico que la persona precisa, servirán para el desarrollo académico del individuo.

En este sentido y según el Informe Ejecutivo realizado por la Unidad de Estudios de la ANECA denominado El Profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento (2007), menciona 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 Tabla I) que son prácticamente coincidentes desde la exigencia del mercado laboral como desde la perspectiva del empleador.

Tabla I. Competencias requeridas en el mercado laboral/empleador

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

Fuente: ANECA-REFLEX (2007a). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. (Informe Ejecutivo) y ANECA-REFLEX (2007b). Informe Empleadores (Titulados Universitarios y Mercado Laboral).

4. La conexión entre competencias y cualificación

Cabe preguntarse si finalmente puede establecerse una relación entre el concepto de competencia y de cualificación.

Aunque intuitivamente pueda resolverse este aparente conflicto, no está de más revisar algunos de los comentarios, que diferentes autores, sobre todo, en la década de los 90 del pasado siglo han realizado.

Alex (1991) señala que si la cualificación responde a una dimensión personal, la competencia forma parte de ella (de la cualificación) y responde a una dimensión social. En esta misma línea Alaluf y Stroobants (1994) señalan como la competencia forma parte de la cualificación y como sirve para demostrarla o ponerla a prueba.

Stroobants (1991) profundiza en la innegable construcción social de la cualificación. Estos aspectos nos llevan a reflexionar acerca de la naturaleza estática o dinámica de ambos conceptos. Autores como Gallart y Jacinto (1996) y tiempo después Stroobants (1999) coinciden en señalar un carácter más estable o estático para la *cualificación* y más variable o dinámico para la *competencia*.

Colardyn (1996) plantea el escenario de la *cualificación* con lo formal, mientras que el competencial con lo no «formal» o, si se prefiere, con lo «informal» (Ver Tabla II).

Tabla II. Cualificaciones/Competencias

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

Fuente: Adaptación de (Colardyn, 1996:54). *Cualificaciones y competencias*.

Le Boterf (2000), en una visión más estratégica aborda el necesario maridaje entre *competencias* y *cualificación* ya que facilitaría la desigualdad social y la posibilidad de contribuir de un modo cierto a la empleabilidad del sistema.

Bajo estos supuestos se desprende que la innovación y de un modo especialmente relevante la de carácter tecnológico, repercute sobre las cualificaciones y competencias profesionales de las personas no siempre en la dirección, sentido e intensidad deseada, produciéndose un mercado de «dos velocidades» donde los trabajadores se benefician –los menos– y otros tantos quedan sometidos a un proceso de precarización profesional.

En este sentido, la empleabilidad del sistema no deja de ser una cuestión armónica, donde la adecuación entre personas y puestos de trabajo, no puede entenderse sin un necesario equilibrio entre *cualificación* y desarrollo competencial. En la medida en que exista una correspondencia entre estas variables, será factible la construcción de una sociedad más igualitaria y abierta al vértigo del cambio.

5. El *Assessment Center*: orígenes y desarrollo

Tras analizar la vinculación entre los términos de competencias y cualificación, es el momento de examinar el singular papel que puede desempeñar el A.C. en el proceso de medición competencial en el contexto del E. E. E. S.

Su origen es singular. Hay que remontarse a la Alemania de los años 20 y a la finalización de la IGM, con la firma del Tratado de Versalles en 1919 cuando el «abochornado» y derrotado ejército alemán, comenzó a examinar las causas que le llevaron a esa situación. Una de ellas fue la baja cualificación profesional de sus oficiales y tropas.

Ante esta situación se impuso la selección de un modo efectivo que permitiera la selección idónea de aquellos mandos necesarios para el desempeño excelente de sus funciones. Rieffert dio el verdadero impulso a esta técnica, quien entonces trabajaba en el servicio psicológico del ejército (Cornwell, 2005) y más tarde, director del Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín en pleno ascenso de la Alemania nazi.

También al otro lado del atlántico, Murray (1938), profesor de la Universidad de Harvard y fundador de la Sociedad psicoanalítica de Boston, elabora una potente teoría sobre el constructo psicológico de la personalidad que ayudó a modelizar el que ahora se conoce como A. C. considerando múltiples indicadores relacionados con el desempeño del individuo.

Tras la finalización de la contienda hay que poner el foco de atención en el mundo de la industria. En 1956, AT&T desarrolla el programa *Management Progress Study* bajo la dirección del psicólogo Bray. Este A. C. se estructuró entorno a un riguroso análisis curricular de los candidatos, junto a entrevistas en profundidad, ejercicios in *basket*, *role-play*, grupos de discusión y test.

En paralelo, la Michigan Bell Telephone Co. realiza en 1958, un programa de A. C. realmente ambicioso (Moses: 1977). Tras esta primera aplicación industrial siguieron otras empresas y corporaciones como IBM, Sears, Standard Oil y General Electric por citar solo algunas.

Es en la década de los 70 del pasado siglo, salen a la luz otros ensayos en el mundo anglosajón y a mediados de la década de los 80 y primeros de los 90 comienzan a «importarse» este tipo de técnicas en España de la mano de empresas multinacionales localizadas en nuestro país, junto a la oferta de empresas consultoras especializadas en la prestación de servicios profesionales.

En la actualidad, las principales demandas del A. C. se orientan a procesos de recursos humanos como los de selección de personal (Thornton, G. C. y Gibbons, 2009; Lievens, F. & Thornton III, G. C. 2005) y desarrollo de carreras profesionales.

La cuestión clave gira en torno a por qué su impacto ha sido escaso o prácticamente nulo hasta ahora en el terreno académico, en comparación con otras técnicas tradicionales (Bartels *et al.*, 2000), cuando el desempeño del alumnado «en el puesto de trabajo» forma parte del proceso de evaluación y aprendizaje de cualquier institución educativa.

En este sentido, es cierto que la academia debe procurar a quienes son sus estudiantes todos los medios necesarios para facilitar el acceso conocimiento y su interiorización, pero no es menos importante, el intentar ver de qué modo ese arsenal de conocimientos, capacidades y habilidades son asimilados, practicados y puestos en valor.

En el entorno laboral en el que nos encontramos, los alumnos requieren de una experiencia previa que debe conectar la teoría con la práctica. El sistema educativo debe proporcionar al futuro profesional una evaluación de su cualificación en clave competencial.

6. El *Assessment Center* como escenario integrador

Gracias al A.C., el alumnado debería conocer de una forma razonablemente objetiva el grado real de desarrollo de sus posibilidades profesionales conforme al grado de asimilación de sus competencias.

La cuestión de fondo estriba en entender cualquier acción en el contexto de un proceso de mejora continua para el individuo, su grupo de referencia y la propia organización. (Heitink, M. C. *et al.*, 2016).

Para poder llevar a cabo este proceso es necesario cuanto menos: a) definir qué aspectos son susceptibles de medición; b) combinar diferentes herramientas que permitan profundizar en las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto; c) contar con un conjunto de evaluadores como de personas susceptibles de verse evaluadas.

En relación al primer aspecto, esto es, qué aspectos son susceptibles de medición, es necesario identificar y definir con precisión que competencias son relevantes para medir la cualificación del alumnado en conexión con el que más tarde será su puesto de trabajo. Este proceso de identificación de competencias es vital y, lo que es igualmente importante, deben estar definidas en términos conductualmente observables, es decir, a través de un sistema de rúbricas que permitan cuantificar de un modo más preciso su desarrollo. Una adecuada identificación de las competencias permitirá elegir, dentro de un amplio abanico, aquellos elementos que con mayor valor de mercado permitirán una mejor orientación profesionalizante al alumnado, favoreciendo y evaluando de un modo consistente las actitudes, conductas y comportamientos asociadas a las competencias que el mercado laboral requerirá del futuro aspirante.

En lo referente a la segunda cuestión, referente a la combinación de diferentes herramientas que permitan profundizar en las capacidades propias de cada individuo con relación al conjunto, la Tabla III permite apreciar de un modo sintético un conjunto de ellas, desde dos dimensiones: individual-grupal y su naturaleza cuantitativa-cualitativa.

Todo el diseño de actividades debe enmarcarse en un contexto de total transparencia, ya que tanto el alumnado, como la academia y el mercado deben estar en perfecto alineamiento. No en vano, el A.C. persigue la mejor adecuación del alumno al que previsiblemente puede ser su puesto de trabajo y esta es una cuestión que no debe quedar al ejercicio de la improvisación.

Por último y en tercer lugar, en relación al conjunto de evaluadores (profesorado) como a las personas susceptibles de verse evaluadas (alumnado), esto conlleva para los primeros un importante esfuerzo por evitar la tradicional clase magistral, seguida del correspondiente examen que solo evalúa los conocimientos.

Tabla III. Ejemplo de posibles herramientas a emplear

| | CUANTITATIVAS | CUALITATIVAS |
|--------------|--|--------------------------------|
| INDIVIDUALES | Cuestionario de Actitudes (IC1) | Entrevistas Cualitativas (IQ1) |
| | Cuestionario de Aptitudes (IC2) | Estudio de Casos (IQ2) |
| GRUPALES | Pruebas Situacionales (GC1) | Grupos de Discusión (GQ1) |
| | Pruebas in <i>basket</i> (GC2) | Técnica de Grupo Nominal (GG2) |
| | Simulación de Condiciones de Trabajo (GC3) | Pruebas <i>outdoor</i> (GQ3) |
| | | Role Play (GQ4) |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La codificación de las herramientas responde a la siguiente nomenclatura I: Individual; G: Grupal; C: Cuantitativa; Q: Cualitativa, seguido del número de orden (1, 2...).

Este es sin duda, uno de los principales retos y dificultades con los que muchos docentes se encuentran, al ser incapaces de conseguir la motivación que les permitiría beneficiarse de una mejor interactividad y grado de asimilación por parte del alumnado, sin olvidar los elementos evaluadores (Entonado, F. B., 2016; Gutiérrez, S. *et al.*; 2016)

Por otro lado, parece evidente que los alumnos, al verse involucrados en una nueva metodología didáctica, interiorizarían más y mejor las experiencias alcanzadas por sí mismos y en comparación con el resto de sus compañeros.

7. Hacia la medición de la cualificación a través de competencias

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

Esta es, por tanto, la culminación del proceso desarrollado anteriormente y no exento de todas aquellas posibles dificultades inherentes al siempre complejo sistema de medición, la adecuada elección de las técnicas empleadas y el posible sesgo que puede introducirse por parte del docente que evalúa en las pruebas de carácter subjetivo.

Muy esquemáticamente en la Tabla IV, representa las competencias generales, específicas y transversales con el detalle, en su caso, de otras subdivisiones para estos dos tipos de competencias.

El resto de los códigos, p. ej.: 1TR, CE1, CGT1 recogen la identificación de competencias generales, específica –disciplinar y transversal– instrumental respectivamente. Se trata, por tanto, de inventariar todo el conjunto de competencias que permitirán conocer el peso competencial del alumnado. En otro eje se representan las técnicas seleccionadas desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo y también haciéndose eco de su naturaleza individual o grupal. Los códigos que se representan hacen mención a esta clasificación, por ejemplo: IC1 es una competencia «I» individual, «C» cuantitativa y «1» número de orden.

Este mapa de variables representaría el universo conceptual en el que alojar las competencias y técnicas que permitirían conectarlas en la aproximación a una mejor comprensión de la cualificación.

Tabla IV. Esquema de asignación de herramientas de evaluación

| | | COMPETENCIAS GENERALES | | | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | | | COMPETENCIAS TRANSVERSALES | | | | | | | |
|--------------|--------------|------------------------|-----|-----|--------------------------|-----|---------------|----------------------------|-----|----------------|------|------------|------|------------|------|
| | | 1TR | 2TR | nTR | Disciplinares | | Profesionales | Académicas | | Instrumentales | | Personales | | Sistémicas | |
| | | | | | CE1 | CEn | CE1 | CEn | CE1 | CEn | CGT1 | CGTn | CGT1 | CGTn | CGT1 |
| CUANTITATIVA | Individuales | (IC1) | | | | | | | | | | | | | |
| | | (ICn) | | | | | | | | | | | | | |
| | Grupales | (GC1) | | | | | | | | | | | | | |
| | | (GCn) | | | | | | | | | | | | | |
| CUALITATIVA | Individuales | (IQ1) | | | | | | | | | | | | | |
| | | (IQn) | | | | | | | | | | | | | |
| | Grupales | (GQ1) | | | | | | | | | | | | | |
| | | (GQ2) | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Cuestión aparte es la complejidad inherente al proceso de selección de las competencias en el marco, por ejemplo, de la asignatura y de las herramientas que permitieran ensayar bajo la fórmula del A. C este desarrollo.

En cualquier caso, la posibilidad de ensayar, adaptar y mejorar esta nueva manera de hacer academia se convierte en una necesidad clave para adecuar el perfil del alumnado a las exigencias que los empleadores reclaman.

8. Conclusiones

En la introducción de este trabajo se comenzaba por señalar que desde que comenzara a implantarse el Espacio Europeo de Educación Superior (E. E. E. S.) sigue abierta la polémica acerca de la efectividad del nuevo esquema enseñanza-aprendizaje al albur del Plan Bolonia.

Es sabido que una mejor preparación en las cualificaciones de los estudiantes, a través de su mejora competencial, facilita una mejor incorporación y tasa de supervivencia en un mercado laboral cada vez más competido.

Por otro lado, surge el inevitable debate entre oferta y demanda laboral y el papel que tanto el mundo académico como el empresarial deben jugar identificando cuáles son las competencias con valor de mercado, acordes a cada titulación y el establecer sistemas de medición para una mejor orientación del egresado.

Bajo estos supuestos se ha reflexionado sobre la contribución que podía ofrecer el A. C., entendida como una técnica orientada a una mejor medición competencial de la cualificación del alumnado. Dicho de otro modo, el A. C. se convierte en un centro de evaluación, desde el que poder medir el grado de desarrollo competencial adquirido que el alumnado ante un conjunto de pruebas y situaciones predefinidas, con independencia de la asignatura considerada y en una clara apuesta por la transferibilidad del esquema propuesto al futuro puesto de trabajo.

Desde otro punto de vista y desde que el A. C. se incorporara a la esfera de lo empresarial, como metodología de evaluación para buscar la mejor adecuación de la persona al puesto de trabajo en las organizaciones, mucho se ha evolucionado pero no por ello son menores las posibilidades reales de mejora.

Como cualquier metodología de estas características, no puede negarse su exposición a la subjetividad en la evaluación de los participantes, por parte de los evaluadores, ni olvidar la importante inversión en recursos humanos, técnicos y temporales que implica su diseño, desarrollo e implantación, algo que no siempre se encuentra es sencillo como en el caso concreto de la academia.

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

En el contexto docente, más concretamente en el universitario, enmarcado en el E. E. E. S., se hace necesaria un cambio en el concepto y método docente, esto es, la progresiva eliminación de las tradicionales clases magistrales y el examen aplicado a los conocimientos supuestamente adquiridos, por una nueva forma de hacer y entender basado en la practicidad y evaluación situacional no ya solo de los conocimientos técnicos –que también– sino además de las competencias necesarias para un mejor «aterriaje» en el mercado laboral.

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

El nuevo modelo no puede concebirse de otra manera en el actual mundo académico que debe leer las señales de un mundo laboral que constantemente reclama competencias con valor de mercado a la academia. Queda, por tanto, un vasto horizonte en el que desarrollar un nuevo modelo, donde la aportación desde un enfoque basado en la gestión por competencias, proporcionará nuevos elementos de crecimiento para el individuo, el grupo, las organizaciones y la sociedad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Alaluf, Mateo (1988). *Crise et representations du travail: la classe du compromis?* Barcelona: Congreso Internacional sobre la Teoría de la Regulación.
- Alaluf, Mateo y Stroobants, Marcelle (1994): “Moviliza la competencia al obrero?”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 46-55.
- Alex, Louis (1991): “Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación”. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf, consultado el 10 de diciembre de 2016.
- ANECA-REFLEX (2007a): El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe Ejecutivo. Madrid.
- ANECA-REFLEX (2007b): Informe Empleadores. (Titulados Universitarios y Mercado Laboral). Madrid.
- Barcet, André; Le Bas, Christian y Mercier, Célia (1985). *Le savoir faire et changements techniques*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Bartels, Lynn K.; Bommer, William H. y Rubin, Robert S. (2000): “Student Performance: Assessment Centers versus Traditional Classroom Evaluation Techniques”. *Journal of Education for Business*, 75 (4), 198-201.
- Bessant, John (1992). *Microelectrónica y cambio en el trabajo. Experiencias en la aplicación de la microelectrónica y cambios en el trabajo, el comercio, las oficinas y los servicios de salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- BOE (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Num. 147 (20/06/02), 22437.
- BOE (2003). Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Num. 223 (17/09/03), 34293.
- Bonacic, Jerko José (2016). “SIGEM-simulación de gestión de empresas. Un modelo de juego de negocios para el desarrollo de las competencias genéricas universales (CGU) en la educación superior en Chile”. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Boyatzis, Richard E. (1982). *The Competence Manager*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyer, Robert (1986): “Nuevas Tecnologías y empleo en los 80” en Carlos Ominami (ed.): El sistema internacional y América Latina. La tercera revolución industrial. Impactos internacionales del actual viraje tecnológico. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Bloom, Benjamin (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Castillo, Juan José (2000): “División del trabajo, cualificación, competencias. (Una guía para el análisis de formación por los trabajadores)”. *Sociología del Trabajo*, 40, 3-50.
- Castillo, Juan José (1996). *Sociología del trabajo. Un proyecto docente*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI).
- Castillo, Juan José (1987): “Hacia un diseño conjunto de las transformaciones productivas: condiciones de trabajo y nuevas tecnologías” en José A. Garmendia, Manuel Navarro, Francisco Parra (eds.): *Sociología Industrial y de la empresa*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Colardyn, Danielle (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. París: Presses Universitaires de France.
- Cockburn, Cynthia (1985). *Machinery of Dominance: Women, Men and Technical Know-How*. London: Pluto Press.
- Coriat, Benjamin (1993). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid: Siglo XX.
- Cornwell, John (2005). *Los científicos de Hitler: ciencia, guerra y el pacto con el diablo*. Barcelona: Paidós.
- Entonado, Florentino (2016): “Problemas, métodos y sentido de la evaluación de la docencia universitaria”. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 7 (1), 7-25.
- Evans, John (1982): “El trabajador y el puesto de trabajo” en: Gunter Friedrich y Adam Schaff (eds.): *Microelectrónica y sociedad para bien o para mal*. Madrid: Alhambra.
- Gallart, María A. y Jacinto, Claudia (1996): “Adolescencia, pobreza, educación y formación para el trabajo en: Irene Koterllnik y Claudia Jacinto (comps.): *Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: UNICEF-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo-Editorial Losada.
- González-Velosa, Carolina; Rucci, Graciana (2016): *Métodos para anticipar demandas de habilidades*. Nota técnica del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Sector Social. Unidad de Mercados Laborales: IDB-TN-954.
- San Martín Gutiérrez, Sonia; Jiménez Torres, Nadia y Jerónimo Sánchez-Beato, Estefanía (2016): “La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Aula Abierta*, 44 (1), 7-14.
- Heitink, Mary C.; van der Kleij, Fabienne M.; Veldkamp, Bernard P.; Schildkamp, Kim y Kippers, Wilma B. (2016): “A Systematic Review of Prerequisites for Implementing Assessment for Learning in Classroom Practice”. *Educational research review*, 17 50-62.
- De Haro, José Manuel (2004): “¿Sabe alguien qué es una competencia?”. *Dirigir personas*, 30, 8-17.

- De Juan, Joaquín; Pérez, Rosa; Gómez, María; Vizcaya, María y Mora, Jerónimo (2007): “Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario” en María Ángeles Martínez Ruiz y Vicente Carrasco Embuena (eds.): *La multidimensionalidad de la educación universitaria*. Alcoy: Marfil.
- Lawler, Edward E. (1994): “From Job-Based to Competence-Based Organizations”. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (1), 3-15.
- Le Boterf, Guy (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, Guy; Vincent, Francine y Barzucchetti, Serge (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leborgne, Danielle y Lipietz, Alain (1988): “L’après fordisme et son espace”. *Les Temps Modernes*, 501, 75-114.
- Lievens, Filip y Thornton III, George C. (2005): “Assessment Centers: Recent Developments in Practice and Research” en Arne Evers, Neil Anderson y Olga Smit-Voskuijl (eds.): *The Blackwell Handbook of Personnel Selection*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Littler, Craig R. (1982). *The Development of the Labour Process in Capitalist Societies: A Comparative Study of the Transformation of Work Organization in Britain, Japan and the US*. London: Heinemann Educational).
- Lledó, Asunción y Perandones, Teresa (2011): Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo en María Cecilia Gómez y José Daniel Álvarez (coords.): *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- Maruani, Margaret (2000): “De la Sociología del Trabajo a la Sociología del Empleo”. (Traducción: Evelyne Tocut). *Política y Sociedad*, 34, 9-17.
- Maruani, Margaret (2002). *Trabajo y el empleo de las mujeres*. Madrid: Fundamentos.
- Maruani, Margaret y Reynaud, Emmanuele (1993). *Sociologie de l’emploi*. Paris: La Découverte.
- McClelland, David (1973): “Testing for Competence Rather than for Intelligence”. *American Psychologist*, 28 (1), 13-20.
- Moses, Joseph (1977). *Applying the Assessment Center Method*. Oxford: Pergamon Press.
- Murray, Henry A. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford: Oxford University Press.
- Sabel, Charles (1986). *Trabajo y política: la división del trabajo en la industria*. Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social.
- Pereda, Santiago y Berrocal, Francisca (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Petroni, Giorgio (1987): “Nuove forme di organizzazioni del lavoro e mutamenti qualitativi delle tipologie professionali” en L. Galantino (dir.): *Innovazione tecnologica e professionalità del lavoratore*. Padua: Cedam.
- Pries, Ludger (1988): “Calificación, relaciones laborales y mercado de trabajo: el concepto de estrechez del ámbito empresarial en España”. *Revista de investigaciones sociológicas*, 41, 81-114.

- Roquero, Esperanza y Hernando, Sonia (2004): “La conformación del sistema nacional de cualificaciones profesionales en España: un proceso inacabado”. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 22, 113-146.
- Ochoa, Carlos; Villaizán, Carmen, González de Dios, J.; Hijano, F. y Málaga, S. (2016): “Continuum, la plataforma de formación basada en competencias”. *Anales de Pediatría*, 84 (4), 238.e1-238.e8.
- Sorge, Arndt y Streeck, Wolfgang (1993): “Relaciones industriales y cambio técnico: Una perspectiva más amplia” en Richard Hyman, Wolfgang Streeck (eds.): *Nuevas tecnologías y relaciones industriales*. Madrid: Ministerio de trabajo.
- Stroobants, Marcelle (1991): “Travail et competences: recapitulation critique des approches des savoirs au travail”. *Formation-Emploi*, 33, 31-42.
- Stroobants, Marcelle (1999): “Autour des mots gestion et competence”. *Recherche et formation*, 30, 61-69.
- Tejada, José, y Ruiz, Carmen (2016): “Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones”. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38.
- Thornton, Geroge y Gibbons, Alyssa (2009): “Validity of Assessment Centers for Personnel Selection”. *Human Resource Management Review*, 19 (3), 169-187.
- Villavicencio, Daniel (1992). *Por una definición de la calificación de los trabajadores*. Madrid: IV Congreso Español de Sociología.
- Universidad de Murcia (2013). *Manual del Grado de Economía*. Murcia: Facultad de Economía y Empresa.
- Universidad de Murcia (2008). Competencias transversales publicadas en Consejo de Gobierno de 25 de abril de 2008. Disponible en: http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=7ba7e43a-93d6-4017-8e03-d81387bc6b97&groupId=13951. Consultado el 10 de diciembre de 2016.