

Evaluación de competencias profesionales: estudio preliminar

Evaluación de competencias profesionales: estudio preliminar

SUMARIO

A. Justificación de la investigación....	12
B. Diseño y planificación de la investigación....	14
B.1. Objetivos....	16
B.2. Marco conceptual....	18
B.3. Fundamentación metodológica: el estudio de casos...	23
C. Estudio....	34
C.1. Recogida de evidencias....	36
C.2. Registro y clasificación de datos....	42
D. Análisis, resultados y conclusiones....	44
D.1. Análisis....	46
D.2. Resultados y conclusiones generales....	48
E. Aportaciones y recomendaciones....	62
F. Limitaciones del estudio....	68
G. Líneas de investigación futuras....	72
Bibliografía....	76
ANEXO I: Carta de presentación del estudio e invitación a participar....	84
ANEXO II: Cuestionario....	86

COMPETENCIAS, CONOCIMIENTO DE CUALIDADES

En estos días se cumplen trece años del primer acuerdo escrito de colaboración con la Universidad de Huelva que, poco tiempo después, derivó en la creación de la primera cátedra de nuestra universidad, la Cátedra CEPESA.

Desde un primer momento, esta cátedra se forjó a través de dos ejes: las competencias e industria y medioambiente. En competencias, y perdonen por el atrevimiento, esta Cátedra, de la mano de un excelente equipo universitario dirigido por el profesor Vargas Sánchez, ha conseguido construir un entramado teórico y práctico que hoy por hoy es toda una referencia en Andalucía y España, destacando dos experiencias pioneras: el Alumno Diez C y el Centro de Desarrollo de Competencias.

El concepto de competencias profesionales ha madurado de tal manera que su aplicación en los Recursos Humanos, y CEPESA es un buen ejemplo, es ya una realidad. No perdamos jamás de vista que una organización podrá cumplir objetivos en la medida en que sus trabajadores, todos, movidos por la mejora continua, desempeñen con eficiencia, de manera que sus conocimientos, destrezas, actitudes y aptitudes conduzcan al éxito.

Una competencia es un aprendizaje. Un aprendizaje implica adquirir conocimientos. Los nuevos conocimientos te empujan a un cambio de conducta. Y ese cambio, que es en realidad una competencia, te lleva a una meta que no es otra que la superación.

Si ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes fraguan en nosotros y su aplicación en el trabajo se traduce en desempeño eficiente y excelente, el objetivo, sin duda, se habrá conseguido.

La Cátedra CEPESA ha puesto las bases para que las competencias sean un deber en todos los estamentos universitarios. Con la publicación de este estudio de investigación, estoy convencido que nadie pondrá ya en duda la importancia que para la universidad y para la empresa tienen las competencias, tanto las conductuales como las profesionales. Enhorabuena.

Álvaro García García
Director CEPSA Refinería 'La Rábida'





A. Justificación de la investigación

A. Justificación de la investigación.

La evaluación de competencias continúa siendo un problema complejo, incluso difícil de analizar y, por tanto, no resuelto todavía, tanto desde el punto de vista académico como profesional.

Es en este último ámbito donde nacen y se desarrollan las competencias profesionales como herramienta de gestión integral de los Recursos Humanos. Con posterioridad, pasan a aplicarse en lo académico, de forma que el Espacio Europeo de Educación Superior introduce el concepto de competencia como piedra angular del andamiaje educativo.

En ambos casos existen lagunas y limitaciones importantes. Sin embargo, el hecho de que en el ámbito empresarial se cuente con un mayor tiempo de aplicación –y por ende de experimentación con la herramienta– apunta a la posibilidad de que exista una experiencia de calidad, que permita inferir lecciones aprendidas para la aplicación en el ámbito docente y académico.

Con este doble carácter –aprender de la experiencia organizativa para aplicar con éxito en lo académico– se pretende, también, conectar ambas realidades, la empresarial y la académica, lo cual ha quedado igualmente reflejado en la composición del equipo de investigadores, que combina las aportaciones desde las Ciencias de la Educación, las Ciencias Empresariales y la Consultoría en Gestión de Recursos Humanos.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de casos permite una amplia discrecionalidad en la utilización de fuentes de evidencia y técnicas de análisis y resulta imprescindible establecer un plan que fije las distintas etapas y sus iteraciones. Así se pre-

tenden recoger, entre otros elementos, los aspectos más relevantes de la cuestión a estudiar, los datos a recolectar y el análisis de los resultados. La idea que subyace en todo este proceso es la de facilitar la validación externa mediante la fijación, a priori, de las necesidades y los criterios que justifican cada decisión importante, de forma que un tercero ajeno a la investigación pueda analizar si dichos criterios son adecuados al problema a resolver y si la decisión tomada se adapta a ellos. Aunque cada estudio es único y debe adaptarse a las características del fenómeno que se pretende analizar, se presenta el plan seguido para el estudio de casos realizado y que ha servido para estructurar el trabajo de investigación elaborado.

FASE	ETAPA
Diseño y planificación	<ol style="list-style-type: none">1. Objetivos de investigación.2. Marco conceptual.3. Fundamentación metodológica.
Estudio	<ol style="list-style-type: none">4. Recogida de evidencias.5. Registro y clasificación de datos.
Análisis	<ol style="list-style-type: none">6. Análisis.7. Resultados y conclusiones generales.8. Reflexión final.

B



B. Diseño y planificación de la investigación.

B.1. Objetivos.

B.2. Marco conceptual.

B.3. Fundamentación metodológica: el estudio de casos.

B. Diseño y planificación de la investigación.

B.1. Objetivos.

B.2. Marco conceptual.

B.3. Fundamentación metodológica: el estudio de casos.

La presente investigación pretende realizar un acercamiento a los modelos, sistemas y herramientas que se implementan actualmente en las organizaciones de referencia para la evaluación de las competencias, de forma que se pueda inferir si existe o no un núcleo común de aplicación conjunto que se configure como clave para la evaluación de las competencias.

Así, en este estudio preliminar se pretende, como objetivo principal, hacer una recopilación de las experiencias académicas y empresariales más relevantes llevadas a cabo a nivel nacional e internacional, en una suerte de *benchmarking* o banco de datos de buenas prácticas en la materia.

Por esta razón, el interés de este trabajo recae sobre el proceso de evaluación de las competencias profesionales, fundamentalmente de cómo se define y se aplica en el seno de las organizaciones y en el ámbito académico. Concretamente, los objetivos pretendidos con la investigación son:

- Analizar cómo la nueva realidad que envuelve a las universidades está demandando nuevas formas de enseñar y, en consecuencia, de evaluar a los estudiantes.
- Conocer, a través del estudio de casos (empresas que en la actualidad evalúan competencias profesionales), qué es lo que están haciendo algunas organizaciones empresariales al respecto.
- Determinar los avances y las limitaciones inherentes a la evaluación de las competencias dada su complejidad y su relativa juventud en la gestión de los recursos humanos.

- Sugerir y proponer nuevas vías de evaluación de competencias profesionales que faciliten en un futuro otras formas de enfocar y entender el aprendizaje universitario.
- Eliminar la opinión recurrente de que existe una importante desconexión entre las instituciones universitarias y el mundo laboral, que se resume en la distancia entre los requerimientos que éste demanda a los trabajadores y la preparación con la que los titulados afrontan su entrada en el mismo (Allen y Weert, 2007).

B. Diseño y planificación de la investigación.

B.1. Objetivos.

B.2. Marco conceptual.

B.3. Fundamentación metodológica: el estudio de casos.

La Declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning: los precursores del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Tuning es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia, con la que empezó a transformarse los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos. Esta Declaración puede considerarse el punto de partida y la guía del proceso de convergencia hacia un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que debería culminar en 2010. El EEES pretende que, tanto estudiantes como profesionales, puedan moverse con una mayor facilidad y calidad gracias a la existencia de puntos de referencia comunes en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas. Para conseguirlo, el Proyecto *Tuning* trató de alcanzar un amplio consenso con las instituciones europeas de Educación Superior a fin de desarrollar un nuevo paradigma educativo. Este nuevo paradigma, en el que se sigue trabajando en la actualidad, pone el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje en lugar de una educación basada en la enseñanza. Se pretende fomentar el aprendizaje de competencias y no solo de conocimientos. El alumno, una vez finalizados sus estudios, debe haber adquirido unas capacidades, habilidades y actitudes que le permitan seguir avanzando de manera autónoma manteniendo la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda su vida (*long-life learning*) (Lara, 2005). Por ello, puede decirse que, este enfoque educativo se centra fundamentalmente en el estudiante y en su capacidad de aprender. Ante esta nueva situación surge la necesidad de formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la

demanda del mercado laboral europeo y que permitan afrontar los retos educativos, laborales y sociales actuales (García y Pérez, 2008).

Concretamente, las instituciones de educación superior como las universidades deben fomentar el desarrollo de competencias profesionales entre sus estudiantes a fin de conseguir la empleabilidad de éstos, permitiéndoles mejorar las posibilidades de encontrar un empleo, mantenerlo y obtener uno nuevo si fuese necesario (Hillage y Pollard, 1998).

Llegado a este punto, cabe preguntarse qué se entiende por competencia, ya que, a pesar de ser éste un término muy empleado en instancias educativas y profesionales y haber sido definido por numerosos autores (Delgado et al. (2005); Perrenoud (1999); Boyatzis (1982)), en ocasiones su interpretación puede provocar ambigüedades.

Por ello, y, sin ánimo de que este punto sea demasiado extenso, se ha querido resaltar algunas definiciones a fin de extraer aspectos comunes de las mismas y analizar algunas clasificaciones.

El concepto de “competencia” y su clasificación

Como se ha comentado con anterioridad, el concepto de competencias profesionales nace con clara aplicación y orientación en el ámbito empresarial. En este sentido, McClelland (1973), hace referencia a la existencia de otros factores que van más allá de la inteligencia como predictores de la probabilidad de éxito en lo laboral. Posteriormente, se define el concepto como “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo” Boyatzis (1982). De esta definición destacamos los siguientes aspectos:

1. La competencia se considera una característica personal que subyace, esto es, que determina los comportamientos que se llevan a cabo. Desde este planteamiento, cabe la posibilidad de agruparlas en cinco grandes grupos (Mitrani, Dalziel y Suárez de Puga, 1992): motivos o intereses (necesidades o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de una persona), rasgos de la personalidad (predisposición a comportarse o reaccionar de un modo determinado), actitudes y valores (lo que la persona piensa, valora, hace o está interesada en hacer), conocimientos (información que posee sobre una determinada área), y aptitudes y habilidades (capacidad de la persona para llevar a cabo un determinado tipo de actividad).
2. Causalmente relacionada significa que la competencia origina o anticipa el desempeño.
3. Las competencias que exige cada organización dependerán de sus valores, su cultura, su misión y su estrategia.
4. Al igual que en el caso de las organizaciones, cuando se trata de puestos de trabajo diferentes, no podemos suponer que una competencia, aunque tenga el mismo nombre, signifique lo mismo.

Con posterioridad, han sido numerosas las definiciones, modelos y sistemas originados y aplicados en las empresas, si bien, la práctica totalidad de ellos se han enraizado en la definición anterior.

No obstante, se considera importante destacar que una competencia no suele ser un conocimiento, una habilidad o una actitud aislada, sino la unión integrada y armónica de todos estos aspectos en el desempeño de una actividad laboral concreta. Por tanto, ha de quedar claro que las competencias se definen y enumeran dentro del contexto laboral en el que deben ponerse en práctica. Así entendida, podría representarse tal y como aparece en la siguiente figura:



Figura 0: Componentes de una competencia personal.
Fuente: MORENO, PELAYO y VARGAS (2004).

En el ámbito universitario, la aplicación de las competencias como herramienta se ha realizado con algo más de una década de retraso. Si bien, la generación de literatura y estudios ha sido sustancialmente mayor. Delgado et al. (2005) definieron competencia como "una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión, que permiten una formación integral y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas". Por otro lado, el Proyecto *Tuning* define este concepto como "una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo". Asimismo, también puede considerarse competencia a la "capacidad de actuar de forma eficaz en una situación determinada, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos" (Perrenoud, 1999).

De estas tres definiciones podemos destacar aspectos comunes que conforman este concepto:

- Los conocimientos que se corresponden con el "Saber"
- Las habilidades, el "Saber Hacer"
- Las actitudes, el "Saber Estar"
- Las responsabilidades, el "Saber Ser"

Gráficamente se puede representar como:

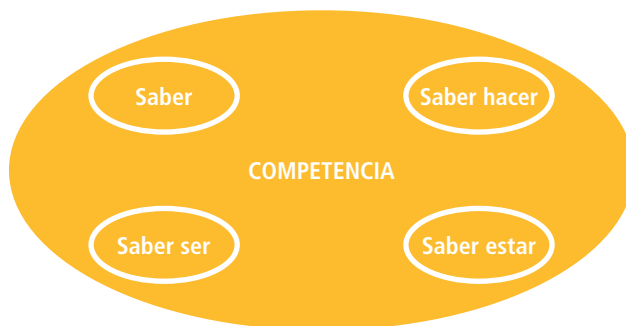


Figura 1: Componentes de la Competencia.
Fuente: Elaboración Propia.

Además de las numerosas definiciones de competencia, algunos autores que han trabajado este concepto también han establecido distintas clasificaciones atendiendo a los tipos de competencias existentes. Una de las clasificaciones más conocidas es la que divide las competencias en genéricas y específicas.

- **Competencias genéricas o transversales:** son definidas como una conducta asociada con el desarrollo, que es común a las distintas titulaciones (contexto educativo) o a las distintas ocupaciones y ramas de actividad (contexto laboral).
- **Competencias específicas:** son propias de un ámbito, titulación o actividad laboral.

A su vez, dentro de las competencias genéricas y, atendiendo a la organización realizada por Villa y Poblete (2007) se pueden diferenciar:

- **Competencias instrumentales,** consideradas como los medios o las herramientas para lograr un fin determinado.

- **Competencias interpersonales**, que son las que se refieren a las distintas capacidades que hacen que las personas se relacionen e interaccionen con las demás.
- **Competencias sistémicas**, que se refieren a la capacidad de comprensión de un conjunto o sistema.

Respecto a las competencias específicas también se puede exponer la clasificación que hace Delgado (2005) en:

- **Académicas** o relativas a conocimientos teóricos.
- **Disciplinares** o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional.
- **Profesionales**, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como *Know how* aplicado al ejercicio de una profesión concreta.



Figura 2: Clasificación de competencias.
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, y, atendiendo al momento en el que se adquiere la competencia, Heijke, Meng y Ramaekers (2003) distingue tres categorías:

- Competencias que se adquieren en el proceso educativo y son utilizadas directamente en el lugar de trabajo.
- Competencias académicas, que son la base para adquirir nuevas competencias tras la finalización de los estudios.
- Competencias adquiridas en el desempeño de la actividad laboral.

Tras la descripción de algunas de las clasificaciones existentes vamos a centrarnos en las competencias profesionales, fundamentales para el estudio que nos concierne.

Las competencias profesionales son “aquellas que desembocan en la cualificación profesional, es decir, en la acreditación mediante un título de haberlas logrado” (Jiménez, 1996). Así, el término cualificación se expresa como título, diploma o certificado expedido por una autoridad competente acreditativa de haber cursado un programa completo de educación superior (European Council y UNESCO, 1997). En este punto, se puede afirmar que la competencia tiene que relacionarse con la evaluación, de ahí la necesidad de analizar los métodos y las técnicas que suelen emplearse por parte de los evaluadores para determinar si las competencias profesionales están presentes o no en un sujeto concreto y el grado de posesión de las mismas.

Los métodos y las herramientas de evaluación

A pesar de la evolución e importancia adquirida por las competencias en los últimos años, parece existir una asignatura pendiente de mayor desarrollo, como es la de los métodos y las herramientas de evaluación empleadas para validar si las competencias están presentes o no en los individuos y en qué grado.

En función de qué se mide y quién lo mide, existen diferentes métodos de evaluación (Hebrero, 2007):

- En cuanto al qué se mide: básicamente se miden resultados (el qué) y comportamientos (el cómo). Los sistemas que miden resultados ponen el énfasis en lo que la organización quiere lograr, mientras que los sistemas que miden comportamientos ponen el énfasis en cómo las personas hacen su trabajo.
- En función de quién evalúa, y dejando fuera los métodos de evaluación por parte de profesionales externos a la organización (tipos Centros de Evaluación o Assessment Centres), el sistema de evaluación más convencional de evaluación del desempeño sería la tradicional evaluación por parte del jefe. Adicionalmente, nos encontramos con otros sistemas de evaluación cuya característica fundamental es que participan múltiples evaluadores. Ver el cuadro siguiente:

SISTEMAS DE EVALUACIÓN MULTIFUENTE

MODALIDAD	JEFE	PARES	COLABORADORES	AUTO-EVALUACIÓN
Evaluación 360°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Opcional
Evaluación 180° descendente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Opcional
Evaluación 180° ascendente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Opcional
Evaluación ascendente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Opcional

Fuente: People Matters (2007)

Aunque existen diferentes técnicas de evaluación, en este estudio se facilitan aquellas que son más significativas y comúnmente empleadas en entornos profesionales. Posteriormente, en el análisis de los datos, se detallan las que emplean las empresas colaboradoras de este estudio.

Algunos de las herramientas a emplear pueden ser las siguientes:

- La entrevista focalizada, en las que se le pregunta al candidato sobre aspectos personales y profesionales y se le enfrenta a situaciones problemáticas concretas a fin de averiguar qué estrategias seguiría para darles solución (Valle, 2006).
- La entrevista de incidentes críticos (*Behavioral Event Interview*), en denominación anglosajona) consiste en preguntar al entrevistado básicamente "lo que hizo, dijo, pensó y sintió durante una experiencia concreta". Esta técnica permite averiguar si la persona posee una serie de competencias consideradas clave a partir de comportamientos pasados.
- Procesos de evaluación basados en el *Feed-Back*, consiste en un sistema para evaluar el desempeño a partir de un cuestionario que se aplica en diferentes niveles: a los propios evaluados, a sus superiores, a sus colaboradores y a clientes externos e internos (en función del nivel de aplicación, tendremos evaluaciones 180°, 360°, etc.) Tiene como objetivo percibir de manera global, considerando diferentes puntos de vista, el desempeño de una persona concreta dentro de la organización. Podríamos denominarlos multifuentes. Además del carácter múltiple de esta evaluación en la que interviene más de un evaluador, este método de evaluación se asocia más a la mejora y al desarrollo que al puro concepto de evaluación/recompensa.
- Proceso mediante centros de evaluación (*Assessment Center*), consiste en la aplicación de diferentes ejercicios a un grupo de evaluados, que suele oscilar entre 6-10, a fin de evaluar aspectos actitudinales y aptitudinales aplicándoles ejercicios de simulación de situaciones parecidas a las que abordarán posteriormente en el puesto de trabajo. El objetivo del *Assessment Center* es pronosticar el rendimiento que va a tener una persona en un puesto de trabajo, contemplando a ésta globalmente, y no sólo determinados factores que intervienen en el desempeño de un puesto; considerando pues, a la persona, el puesto y la empresa en su totalidad, y teniendo en cuenta todos los posibles aspectos que van a influir en el desempeño del mismo. Las aplicaciones psicométricas y los exámenes de conocimiento, así como otros recursos, suelen incluirse en este tipo de proceso.
- La observación directa trata de evaluar al trabajador mientras está desempeñando su actividad laboral. Implica simplemente la observación de personas mientras ejecutan las tareas que componen su puesto o incluir una relación detallada de la frecuencia y del tiempo dedicado a cada una de estas tareas. Da la posibilidad de situar a los titulares de los puestos en su marco material y en su entorno, de poner en correlación lo que se ha indicado y lo que se ha hecho en realidad, de observar el método de tra-

bajo y de captar las relaciones mantenidas con otras personas. No obstante, la simple observación no permite recoger informaciones sobre la dificultad o importancia de tal o cual tarea; ahora bien, si la observación va precedida de un análisis de los documentos disponibles, y si va acompañada de una entrevista con la persona observada que completa la información, constituye un método fácil de aceptar y, a menudo, fructífero. La observación continua es un proceso de evaluación, uso y de interés limitado, ya que puede resultar útil cuando las tareas sean perfectamente observables (fuerte contenido manual) y repetitivas, pero no ocurre lo mismo con otras tareas más abstractas y, por tanto, con contenidos "menos visibles". Otro inconveniente es el sesgo que pueden introducir, consciente o inconscientemente, los observadores. Dado que no en todos los casos la observación responde a todas las preguntas ni disipa todas las dudas, por lo general va acompañada de entrevistas y análisis con el ocupante del cargo o con el supervisor.

A partir del empleo de estas técnicas y de los resultados obtenidos al implementarlas, los evaluadores pueden comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los profesionales, siendo un instrumento que permite la mejora continua a la hora de reclutar, seleccionar, formar, retribuir, etc. a los recursos humanos.

B. Diseño y planificación de la investigación.

B.1. Objetivos.

B.2. Marco conceptual.

B.3. Fundamentación metodológica: el estudio de casos.

A) *Introducción al estudio de casos*

En las investigaciones que pretenden generar una teoría y cuyo objetivo principal es descubrir aquellos factores que inciden, condicionan o determinan un determinado fenómeno, de forma que los resultados obtenidos mantienen una singular armonía con el marco teórico previo, el estudio de casos se presenta como una metodología especialmente adecuada. Éste puede definirse como una investigación empírica con los rasgos distintivos siguientes (Yin, 1989):

- Se examina o se indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real;
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes; y
- Se utilizan múltiples fuentes de datos.

Siguiendo a Bonache (1998) el estudio de casos tiene las siguientes características:

- No separa el fenómeno de su contexto.
- Parte de un modelo teórico menos elaborado.
- La elección de casos tiene carácter teórico, no estadístico.
- Utilizan múltiples fuentes de datos.
- Permite mayor flexibilidad en el proceso de realización de la investigación.
- Realiza inducción analítica, no estadística.

Ryan, Scapens y Theobald (1992), en función del propósito y la fase del proceso de investigación, clasifican los estudios de casos en: descriptivos (pretende identificar los elementos clave o variables que inciden en un fenó-

meno), exploratorios (primer acercamiento de las teorías, métodos e ideas del investigador a la realidad objeto de estudio) y explicativos (busca descubrir los vínculos entre las variables y el fenómeno, a la vez que dotar a las relaciones observadas de suficiente racionalidad teórica) (Azofra, Prieto y Santidrián, 2004).

Por su parte, Yin (1989), según el número de casos analizados y si cada uno de ellos se descompone o no en subunidades de análisis, distingue cuatro diseños para el estudio de casos:

- Tipo I: se analiza un único caso, el cual no se puede descomponer en subunidades.
- Tipo II: se analiza un único caso, el cual se descompone en distintas subunidades de análisis.
- Tipo III: se analizan varios casos en un mismo estudio, los cuales no se pueden descomponer en subunidades de análisis.
- Tipo IV: se analizan varios casos en un mismo estudio, los cuales se descomponen en distintas subunidades de análisis.

Si el estudio consta de múltiples casos (Tipos III y IV), el diseño de la investigación debe seguir una *lógica de replicación*¹. En este sentido, el análisis de las subunidades debe entenderse como ayuda al estudio del caso en el cual están contenidas, pero sin sacarlas de su contexto, esto es, de la unidad principal.

En lo que respecta a la elección de los casos, pueden elegirse aleatoriamente, pero a diferencia de otro tipo de estudios, la aleatoriedad no es necesaria, ni tan siquiera deseable. Los casos deben ser elegidos para replicar casos previos, para extender la teoría emergente a otros contextos o bien para proporcionar ejemplos extremos. No obstante, cabe señalar que no existen criterios definidos, ya que, a juicio de los expertos, "no importa lo pequeña que sea la muestra" (Mintzberg, 1979; p.585), el número de casos puede variar de uno a ocho (Yin, 1989), y "aunque no hay número ideal, entre cuatro y diez se trabaja correctamente" (Eisenhardt, 1989).

En esta investigación, dado que en ningún momento se ha pretendido el análisis estadístico, se ha elegido el estudio de casos, ya que al desarrollarse durante un largo período de tiempo presencial permite sumergirse en las entidades seleccionadas y acceder a otras fuentes de información primarias y secundarias necesarias, a nuestro juicio, para un conocimiento profundo de los casos analizados. Esto, mediante un proceso de triangulación de la evidencia obtenida, posibilita una mejor comprensión del proceso de evaluación de las competencias profesionales que escapa del alcance de las técnicas cuantitativas.

En cuanto a la selección de casos, en este estudio hemos optado por el análisis de varios casos (concretamente 10, aunque la lista inicial de empresas a analizar era más amplia)

¹ Cada caso individual se comporta como un estudio completo en sí mismo, de forma que las conclusiones de un caso serán consideradas como información relevante para analizar el siguiente, así como para establecer las condiciones bajo las que se encontrará un determinado fenómeno (replicación literal) o bajo las que no se encontrará (replicación disímil).

debido a la significatividad que puede representar cada uno de ellos de cara a alcanzar los objetivos de esta investigación. Por tanto, la elección de los casos estudiados no se puede decir que haya sido aleatoria, sino que atiende a criterios referidos a la experiencia en gestión por competencias de las entidades analizadas. Adicionalmente, aspectos tales como el considerable tamaño de las mismas, la estructura profesionalizada en la gestión de personas aplicada, la diversidad en cuanto a su estructura societaria, la actuación en diferentes sectores, junto al conocimiento de los dos miembros del equipo de investigación procedentes del mundo profesional de las realidades empresariales, han determinado la selección última de los casos a estudiar.

Finalmente, la correcta definición de la unidad de análisis es una cuestión no trivial que puede desvirtuar los resultados de cualquier investigación si no se resuelve adecuadamente. Un pequeño error en la conceptualización de la unidad a considerar puede afectar en gran manera a la validez de las conclusiones obtenidas. Sin embargo, a pesar de su importancia decisiva y de ser "un problema que ha atormentado a muchos investigadores" (Yin, 1989; p.31), la literatura sobre metodología en Dirección de Empresas y Marketing no apunta más criterios y recomendaciones en este asunto que las del sentido común. En definitiva, se afirma que la correcta unidad de análisis debe ser sensible a las particularidades del objetivo de la investigación, tomar en consideración el marco teórico y facilitar, en la medida de lo posible, las comparaciones con estudios similares (Pérez Aguiar, 1999).

En el presente estudio, la búsqueda de cómo determinadas organizaciones están evaluando las competencias profesionales, lleva a percibir inicialmente a cada uno de los diez casos estudiados como la unidad de análisis más adecuada. Por otro lado, los dos niveles de análisis identificados han sido los siguientes:

- Un primer nivel global o general que abarca el sistema de gestión por competencias que tienen implantado las organizaciones estudiadas.
- Un segundo nivel que se corresponde con el proceso de evaluación de las competencias profesionales, tratando de analizar cómo están definidos los procedimientos de evaluación, qué herramientas utilizan y cuál es la finalidad de la evaluación.

En definitiva, el reto consiste en conseguir el adecuado equilibrio entre el número de casos y la profundidad de cada estudio. En realidad, el número de casos a estudiar es una cuestión secundaria con respecto a los criterios de elección, aspecto determinante de la calidad de la investigación. En este estudio se ha optado por el análisis a doble nivel de las prácticas en evaluación de competencias de diez organizaciones, argumentando como criterio básico para su elección el hecho de que se trata de empresas públicas y privadas, con distintos ámbitos de actuación y que tienen implantado un sistema de gestión por competencias.

área petroquímica, en alta integración con la de refino y desarrolla otras actividades complementarias y relacionadas con su ámbito de actuación, como son la exploración y producción de hidrocarburos, el gas natural y la electricidad. En Andalucía dispone de importantes centros de trabajo como las Refinerías de 'La Rábida' en Huelva y la de 'Gibraltar-San Roque' en Cádiz, además de las plantas de sus filiales petroquímicas ERTISA, INTERQUISA Y PETRESA.



- **DETEA CORPORACION** (www.detea.es) es un grupo de empresas líder en tecnología y en calidad en el servicio integral en construcción e ingeniería, con fuerte crecimiento tanto en volumen de facturación como en diversificación de negocios y expansión geográfica, mediante la creación y el desarrollo de sus filiales de Promociones (PRODETEA), Concesiones (GESTEA), Instalaciones (CLIMATEA) e Investigación y Desarrollo (DINNOVATEA). Aunque tiene delegación en Madrid, una mayoría de sus actividades se realizan en Andalucía, con sedes principales en Sevilla y Málaga. Su plantilla total es del orden de unas 300 personas.



- **ENDESA** (www.endesa.es) es una de las más importantes empresas eléctricas del mundo, la mayor de España y la primera compañía eléctrica privada de Iberoamérica. Además tiene una creciente presencia en otros sectores energéticos como el del gas, la cogeneración y las energías renovables. Endesa está presente en más de 15 países. Su plantilla es de más de 26.000 personas. En Andalucía tiene una fuerte presencia, ya que sucede a Sevillana de Electricidad, que ha sido la compañía líder dominante en la Comunidad durante muchas décadas.



Fundación Andaluza de Servicios Sociales
CONSEJERÍA PARA LA IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL

- **FUNDACIÓN ANDALUZA DE SERVICIOS SOCIALES** (www.juntadeandalucia.es/fundaciondeserviciossociales/) es una entidad sin ánimo de lucro, adscrita a la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, que, como instrumento de la misma, colabora en la promoción, desarrollo y gestión de recursos de atención social a las personas, a las familias y a los grupos en que éstas se integran para favorecer su bienestar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La FASS tiene, lógicamente, presencia en todas y cada una de las provincias andaluzas. Su estructura organizativa y operativa emplea una plantilla total del orden de unas 1.000 personas.



• **HEINEKEN ESPAÑA** (www.heinekenespana.es), una de las empresas líderes del sector cervecero español y una de las primeras del sector de alimentación y bebidas. Es heredera de una gran tradición cervecera y con el más amplio abanico de cervezas del mercado. Forma parte de Heineken N.V., el grupo cervecero más internacional del mundo, presente en más de 170 países. Heineken España dispone de cuatro fábricas en España (Sevilla, Madrid, Valencia y Jaén), así como sus oficinas centrales, también en Sevilla. La nueva fábrica en esta ciudad es una de las más modernas, vanguardistas y avanzadas tecnológicamente de Europa. Su plantilla en nuestro país es de más de 2.500 personas.



Innovación y Tecnología

• **EL INSTITUTO ANDALUZ DE TECNOLOGÍA** (www.iat.es) es un centro tecnológico de ingeniería y gestión del conocimiento constituido como fundación privada de interés público, que actúa con criterios estrictamente profesionales, proporcionando servicios intensivos en conocimiento y generando su propia tecnología. Su misión es acompañar a las empresas e instituciones en la mejora de sus resultados, de forma sostenible, aportándoles valor mediante soluciones innovadoras. Aunque mantiene alianzas y acuerdos colaborativos internacionales, principalmente en el ámbito europeo, la mayoría de actividades del IAT se desarrollan en Andalucía, donde radican sus dos sedes operativas (Sevilla y Málaga) y en las que trabaja un total del orden de casi 150 profesionales altamente cualificados.



• **SADIEL** (www.sadiel.es) es una de las diez primeras consultoras del sector TI por volumen de facturación (más de 100 M. €), la séptima para el sector público y la quinta en el mercado de *utilities*. Realiza servicios de consultoría, integración de sistemas y *outsourcing* para más de 300 clientes en cinco sectores: administraciones públicas, utilidad pública y energía, banca y seguros, industria y servicios y telecomunicaciones y media. Con sede central en Andalucía, se ha extendido por todo el país, con oficinas en Cataluña, Madrid, Extremadura y Canarias, así como por Iberoamérica, mediante alianza estratégica en Chile. También mantiene alianzas estratégicas con Oracle, Microsoft, Sap, Google, Sun, además de otra veintena de alianzas generales. Su plantilla actual supera las 1.500 personas; el 40% de ellas por debajo de los 30 años.

Nuevamente desde aquí, el equipo de investigación reconoce y agradece especialmente la colaboración de estas organizaciones, colaboración fundamental sin la cual este estudio no hubiera sido posible.

Por otro lado, la elección de una metodología cualitativa, como es el estudio de casos, requiere protocolizar las tareas, instrumentos y procedimientos a ejecutar. Así, el protocolo es el documento en el que se materializa el diseño de la investigación y contiene las reglas generales y especificaciones particulares que se deben seguir, redundando todo ello en un aumento de la calidad de la investigación. Se recomienda incluir los siguientes apartados:

- a) Propósito genérico: misión, objetivos, relevancia de la investigación, marco teórico y proposiciones del estudio.
- b) Procedimiento de campo para la recogida de la información: cronograma, obtención de permisos, fechas de encuentros, gestión de base de datos y documentos internos, fuentes de información, posibilidad de cambios, etc.
- c) Cuestiones del estudio: aspectos específicos a tener en cuenta a la hora de recoger la información.
- d) Guía del informe del caso: estilo, bibliografía y otros documentos a incluir en el informe final.

Es importante resaltar que la elaboración del protocolo permite separar el diseño de la investigación de su implantación, eliminando con ello el carácter subjetivo que la metodología cualitativa pudiera presentar.

Finalmente, dado que algunos elementos del diseño y planificación de la investigación quizás precisen de información de campo no disponible en las etapas anteriores, conviene, en ocasiones llevar a cabo un estudio piloto que proporcione elementos de juicio sobre los aspectos importantes del estudio que se pretende realizar, de forma que ayude a refinar los procedimientos a seguir y clarifique algunas cuestiones no contempladas inicialmente. Se trata de una prueba del funcionamiento del protocolo desarrollado. Habitualmente, la elección de los estudios pilotos puede hacerse por razones de proximidad o de accesibilidad, entre otras. La accesibilidad resulta de vital importancia, de forma que resulta conveniente seleccionar como caso piloto aquel con el que se pueda mantener una relación más estrecha y prolongada con las personas implicadas.

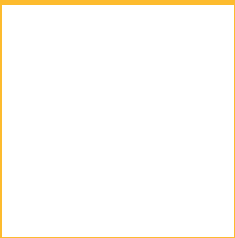
En este estudio la elección del caso piloto se realizó por la proximidad de uno de los investigadores del grupo con la entidad analizada. Tal y como indican las recomendaciones, dicho estudio preliminar aportó al estudio información relevante para el posterior desarrollo del mismo.

B) Utilidades del estudio de casos

El método del caso resulta útil, ya que proporciona pistas sobre variables relevantes susceptibles de investigaciones posteriores que se centren en ellas con mayor profundidad. Además, es posible definir hipótesis más concretas que se puedan contrastar a posteriori utilizando una metodología cuantitativa. A modo de síntesis, podrían destacarse las principales utilidades de un estudio de casos:

- Generar teorías o acercar posturas teóricas (tanto de forma exploratoria como explicativa).
- Explicar relaciones causales demasiado complejas.
- Analizar procesos de cambio longitudinales.
- Comprender un fenómeno real considerando todas y cada una de las variables que tienen relevancia en él.
- Describir un fenómeno dentro de organizaciones reales.
- Evaluar los resultados de una intervención.
- Explorar o evaluar situaciones o fenómenos complejos.
- Explicar fenómenos nuevos en los que los elementos de carácter intangible juegan un papel determinante.
- Investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Realizar estudios en profundidad, circunstancias que no son posibles con otras metodologías.

C



C. Estudio.

C.1. Recogida de evidencias.

C.2. Registro y clasificación de datos.

C. Estudio.

C.1. Recogida de evidencias.

C.2. Registro y clasificación de datos.

Un rasgo fundamental en el estudio de casos es la utilización conjunta de diversas fuentes de evidencia. Por tanto, se hace necesario identificar con antelación cuáles van a ser, así como los procedimientos de recolección de datos que se van a emplear. Si se va a usar la entrevista o el cuestionario se debe indicar el tipo más adecuado (entrevista cualitativa, de respuestas abiertas o estructuradas) y especificar previamente las características de las personas que deben contestar, en función de sus conocimientos, posición, responsabilidad, etc.

Las técnicas cualitativas aplicadas habitualmente en el área empresarial se pueden clasificar en tres modalidades: técnicas directas², técnicas indirectas³ y técnicas de observación⁴ (Fernández Nogales, 1999). En la siguiente tabla se ofrece una clasificación de las mismas:

DIRECTAS

Entrevista en profundidad

Entrevista libre.
Entrevista semiestructurada.

Reunión de grupo

Grupo de enfoque.
Tormenta de ideas o *brainstorming*.

INDIRECTAS

Técnicas proyectivas

Técnicas de asociación.
Técnicas de complementación.
Técnicas de construcción.
Técnicas de expresión.

Fuente: Fernández Nogales, (1999).

² Se caracterizan por no ocultar el objetivo del estudio a los entrevistados.

³ Son aquellas que ocultan el objetivo del estudio a los entrevistados.

⁴ Permiten obtener información de las características y el comportamiento de un conjunto de elementos utilizando procedimientos humanos o mecánicos sin necesidad de establecer comunicación con el colectivo analizado.

Sin embargo, las nuevas tendencias cualitativas combinan diversas metodologías (Fernández Nogales, 1999):

- a) **Técnicas cualitativas telefónicas**: la comunicación con los individuos analizados se realiza vía teléfono.
- b) **Técnicas cualitativas/cuantitativas**: durante el desarrollo de la entrevista o la reunión de grupo se aplican escalas y cuestionarios estructurados.
- c) **Técnicas cualitativas ómnibus**: el contenido de la entrevista o de la reunión incluye distintos problemas de diferentes empresas interesadas en un mismo asunto.
- d) **Técnicas cualitativas asistidas por ordenador**: el registro de la información y su posterior análisis se realizan mediante programas informáticos (Denzin y Lincon, 1994).

Merece especial atención la posibilidad de combinar múltiples técnicas de recolección de datos y de análisis, a través de una triangulación (Jick, 1979; p.602), la cual definió Denzin (1978) como "la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno", argumentando Bouchard (1976) a su favor que "aumenta la creencia de que el resultado es válido y no un artificio metodológico". Así, utilizar múltiples métodos de recolección y análisis de datos proporciona una validación más firme de los resultados si convergen (Pérez Aguiar, 1999). Adicionalmente, resulta también interesante el mantenimiento de la cadena de evidencia: "evidencia (pregunta a contestar con el estudio) y conclusiones resultantes".

En esta investigación se ha utilizado para la recogida de la información técnicas cualitativas directas (reuniones de grupo en la modalidad de grupos de enfoque y entrevistas telemáticas (voz y datos) a personas clave en el organigrama de las mismas) y el cuestionario, diseñado expresamente para esta investigación y dirigido siempre a un miembro de la organización con competencias en materia de recursos humanos, con el objetivo de establecer un control mutuo de los resultados y de combinar las ventajas del uso de cuestionarios con las de una entrevista de investigación cualitativa (King, 2000).

Fuentes empleadas para la recogida de la información

En la recogida de la información necesaria para el estudio de casos se han empleado diversas fuentes, basadas fundamentalmente en el análisis de documentación sobre aspectos generales de las empresas objeto de nuestro estudio y, más particularmente, sobre sus sistemas de gestión por competencias y sus procesos de evaluación de las competencias.

1. Se inició la recogida de información con **reuniones de grupo**⁵ (grupo de enfoque), a las cuales asistimos todos los integrantes del equipo de investigación. En las primeras reuniones (fase preparatoria) el equipo trabajó en la elaboración de un marco conceptual consensuado por todos los miembros, para lo cual se revisó la literatura científica publicada en relación al concepto de competencia y a los sistemas o modelos de evaluación de competencias profe-

⁵ Es una técnica de investigación consistente en la interacción dinámica de comunicación y discusión entre un conjunto de personas, lo cual enriquece normalmente la información resultante (Fernández Nogales, 1999, p.210). Aunque existen diversas aplicaciones de la metodología de técnica grupal, destacan, por su alto nivel de utilización en el área empresarial, el grupo de enfoque o discusión y la técnica de tormenta de ideas (*brainstorming*).

sionales aplicados en el campo empresarial y en el educativo. Delimitado el marco conceptual en el cual enmarcar el trabajo, se finaliza esta primera fase preparatoria de la investigación debatiendo sobre el enfoque metodológico, llegando a la conclusión que, dado que no era el interés del equipo hacer un extenso estudio cuantitativo aplicando métodos estadísticos, la investigación cualitativa se adaptaba mejor a los objetivos pretendidos con el trabajo.

2. En la siguiente fase, de contacto directo con el mundo empresarial, se continúa con reuniones de grupo con el objetivo de conocer aquellas organizaciones que en la actualidad están gestionando su personal en base a competencias para, a partir de dicho conocimiento, seleccionar a las empresas que incluiríamos en nuestro estudio. Para ello, fue necesario analizar y elaborar entre todos los miembros la carta de presentación y el cuestionario base utilizado en la investigación, así como la forma y la persona de contacto con las empresas seleccionadas.

3. El desarrollo de estas reuniones de trabajo se estructuró siempre conforme a las siguientes etapas (Fernández Nogales, 1999, p.211):

1. **Preparación de la reunión:** se acuerda entre todos el lugar y la hora de la reunión.
2. **Inicio de la reunión:** exposición individual de los posibles casos objeto de estudio en base al conocimiento inicial de los mismos al elaborar el marco teórico en el cual se enmarca el trabajo y por la cercanía de algunos miembros del equipo a posibles contactos relacionados con los mismos.
3. **Desarrollo de la reunión:** selección de la metodología a utilizar para la investigación y plan a seguir.

El tiempo empleado en estas reuniones de grupo osciló siempre en torno a las tres horas de duración.

4. A partir de estas reuniones de trabajo, y previo al envío de la carta de presentación, se iniciaron, vía teléfono, los primeros contactos con las empresas seleccionadas, con el fin de introducir personalmente el proyecto a sus máximos responsables. Para ofrecer información adicional al respecto, previamente los investigadores habían acordado crear un espacio dentro del apartado de investigaciones de la página web de la empresa patrocinadora de la investigación, informando acerca de los objetivos pretendidos y de los miembros integrantes del equipo de investigadores (*breve curriculum vitae*) del proyecto.

5. Iniciados los contactos, y una vez elaborada la versión definitiva (previamente se sometió a su validación por dos expertos en la materia) de la carta de presentación (ANEXO I) a enviar, ésta se mandó vía correo electrónico al directivo con responsabilidad en materia de recursos humanos de más alto nivel en la entidad seleccionada para el estudio, teniendo como objetivos primordiales este primer contacto la presentación del estudio y la obtención del visto

bueno por parte de la empresa para colaborar en el mismo, así como un primer acercamiento a las realidades de las empresas analizadas.

A este primer contacto le siguieron una serie de llamadas telefónicas a los destinatarios de las cartas para ofrecer información adicional e insistir en la importancia para el estudio de que dicha entidad participase en el mismo.

Una vez recibida la conformidad, se procedió al envío, también vía correo electrónico, de los cuestionarios. Con esta herramienta, lo que se buscaba era traducir a preguntas específicas los objetivos de la investigación, esto es, conocer cómo se está aplicando la gestión por competencias, y de qué forma se están evaluando las competencias profesionales en cada uno de los casos objeto de nuestro estudio. Su elaboración se realizó por consenso entre todos los miembros del equipo de investigación. La versión final del mismo, al igual que la carta de presentación, fue sometida, en primer lugar, a la opinión de algunos expertos, concretamente a la del director del proyecto; y en segundo lugar, a una prueba piloto (caso piloto) elegido por proximidad y accesibilidad del total de los casos seleccionados para analizar; después de los cuales se introdujeron algunas modificaciones y correcciones que consideramos oportunas. Finalmente, se obtuvo el cuestionario definitivo, el cual se muestra en el ANEXO II de forma íntegra, tal y como se envió a cada uno de los individuos que participaron en la investigación.

Diseño del cuestionario empleado en el estudio

Según el profesor Santesmases (1997), para un diseño apropiado del cuestionario es fundamental cumplir tres requisitos:

- Definir correctamente el problema a investigar.
- Formular de forma precisa las hipótesis.
- Especificar adecuadamente las variables y escalas de medida.

Si bien, su procedimiento de elaboración carece de una metodología explícitamente definida, existen recomendaciones y reglas generales que se han considerado a la hora de elaborar el cuestionario utilizado en nuestra investigación.

En cuanto al **tipo de pregunta** empleado, en su mayoría han sido preguntas con respuesta abierta, que, aunque son las más difíciles de contestar, son las que pueden aportar mayor cantidad de información y de más calidad para el estudio que se pretende.

El **orden de las preguntas** se estructuró persiguiendo la sensación de orden y fluidez en las cuestiones planteadas. Para ello, se realizó una breve presentación del estudio pretendido, la cual aprovechamos para señalar la importancia de su colaboración y sinceridad, y para

garantizar la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Adicionalmente, cada apartado del cuestionario se introduce con unas líneas en las que se pretendía centrar el asunto a analizar en dicha parte. El cuestionario se cierra ofreciendo la posibilidad, si así lo deseaban, de ampliar la información aportada contactando personalmente con los investigadores y, por supuesto, agradeciendo de nuevo su colaboración.

El cuestionario final conformaba todo un bloque de cuestiones estructuradas en tres bloques: *Las competencias en su organización, Su sistema de gestión por competencias y La evaluación de competencias en su organización*. Como lo que se deseaba conocer eran dichos aspectos en cada uno de los casos objeto de estudio, se propuso para cada uno de ellos una relación de cuestiones concatenadas que, al ser evaluadas todas ellas en una misma escala, permitiesen su comparación y procesamiento conjunto.

Enviados los cuestionarios, se inició una segunda ronda de contactos telefónicos con el fin de asegurar la correcta recepción de los mismos, aprovechando de nuevo para agradecer su colaboración, ofrecer nuestra disponibilidad para cualquier aclaración al respecto y recordarles la importancia para el proyecto de su participación en el mismo.

FASE

DISEÑO: Preparatoria

ESTUDIO: Contacto directo con el mundo empresarial

ANÁLISIS: Elaboración final

OBJETIVOS

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir marco conceptual consensuado por el equipo. • Fundamentación metodológica. • Selección de casos. | <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de información. • Contacto con empresas seleccionadas para conocer cómo gestionan y evalúan las competencias. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer sistemas de evaluación de competencias implementados en organizaciones actuales que pudieran ser aplicados al ámbito educativo. |
|--|---|---|

TAREAS

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Revisión literatura científica. • Revisar y contrastar sistemas o modelos de evaluación de competencias. • Búsqueda de empresas que gestionan su personal por competencias. | <ul style="list-style-type: none"> • Llamadas telefónicas para contactar, resolver dudas e insistir en la importancia de su participación. • Envío de carta de presentación. • Envío de cuestionarios. | <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento y clasificación de la información recogida. • Llamadas telefónicas de seguimiento y para agradecer la colaboración. |
|---|---|--|

MOMENTO

- | | | |
|---|--|--|
| <p>Desde septiembre de 2008 hasta junio de 2009.
Reuniones de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 23.09.08 • 24.10.08 • 30.01.09 • 05.02.09 • 11.03.09 • 29.06.09 | <p>Desde julio de 2009 hasta septiembre de 2009.</p> | <p>Desde octubre de 2009 hasta enero de 2010.
Reuniones de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 22.10.09 • 19.11.09 • 17.12.09 • 18.02.10 |
|---|--|--|

RESULTADOS PREVISTOS

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del marco conceptual. • Diseño y planificación de la investigación. • Carta de presentación (ANEXO I). • Cuestionario (ANEXO II). | <ul style="list-style-type: none"> • Informe descriptivo en base a las respuestas obtenidas en los cuestionarios. • Informe descriptivo en base a la transcripción de las entrevistas telefónicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Informe final del trabajo de investigación con resultados y conclusiones finales. |
|--|--|---|

C. Estudio.

C.1. Recogida de evidencias.

C.2. Registro y clasificación de datos.

Se trata de elaborar una base de datos de los casos estudiados que, siguiendo el protocolo establecido, organice, integre y sintetice toda la información obtenida con la recogida de la evidencia. A este respecto, es importante establecer una clara distinción entre los datos de la base de la evidencia (gran masa de información debidamente organizada para poder realizar revisiones ulteriores) y el informe final de la investigación (resultado del análisis). No obstante, hay que resaltar que en la investigación cualitativa la recogida de datos y el análisis de los mismos tienden a solaparse (Eisenhardt, 1989) o incluso a considerarse como partes de una misma actividad (Marshall y Rossman, 1995). Es más, se llega incluso a recomendar ajustes entre ambos procesos, ya que la generación de teoría inductiva se basa fundamentalmente en las compresiones profundas que hace el investigador (Cepeda, 2006).

En el estudio, siguiendo el protocolo establecido, se optó por dicha recomendación que hacen los expertos, exponiendo en el epígrafe siguiente del trabajo, y dentro ya del análisis, la información relevante obtenida del estudio de los 10 casos analizados, una vez organizada, integrada y sintetizada toda la información obtenida en la recogida de las evidencias. En relación a ello, es importante destacar la tarea que se ha realizado para, a partir de una gran cantidad de datos obtener el informe final de la investigación.





D. Análisis, resultados y conclusiones.

D.1. Análisis.

D.2. Resultados y conclusiones generales.

D. Análisis, resultados y conclusiones.

D.1. Análisis.

D.2. Resultados y conclusiones generales.

Es la fase más compleja y menos codificada. Consiste en examinar y relacionar toda la información recogida, confrontándola de manera directa con los propósitos de la investigación, a fin de poder inferir conclusiones en relación a las cuestiones en estudio. Las dificultades que presenta el análisis de la evidencia pueden superarse mediante la adecuada elección de la estructura del proceso. En primer lugar, se especificará una estrategia general de análisis o filosofía que oriente el estudio. El segundo nivel se refiere a las tácticas de análisis; y el tercero, a las técnicas específicas de tratamiento de datos.

La **estrategia de análisis** se refiere a una declaración de principios que asegure la coherencia de todo el proceso de búsqueda de resultados. Yin (1989) describe dos estrategias generales de análisis: 1) partir de las proposiciones teóricas que conducen el estudio; y 2) el desarrollo de una estructura descriptiva del funcionamiento del caso. Si se opta por la primera, la elegida para este trabajo de investigación, el marco teórico será el punto de referencia permanente en el análisis de la evidencia.

Una vez elegida la estrategia de análisis, ésta debe hacerse operativa mediante una o varias **tácticas de análisis**. Destacan tres formas de análisis: a) búsqueda de patrones de comportamiento (*pattern matching*), a través de la cual se comparan los acontecimientos, comportamientos o circunstancias que pueden desprenderse de las proposiciones teóricas con los acontecimientos, comportamientos o circunstancias comprobadas en el caso; b) generación de explicaciones, que pretende explicar el fenómeno estudiado a partir de sus causas e interacciones con otros fenómenos y circunstancias, las cuales

son presentadas en su contexto de una forma narrativa⁶; y c) análisis de series temporales, a través de la aplicación de tests estadísticos cuando se dispone de una serie larga de datos para una variable⁷.

En cuanto a las **técnicas específicas de tratamiento de datos**, Miles y Huberman (1984) mencionan la posibilidad de aplicar diversas alternativas no excluyentes: representaciones gráficas, tabulaciones de frecuencias, etc. Concretamente, se realizan las siguientes recomendaciones para la clasificación y ordenación de las evidencias: clasificación de la información por tablas (por ejemplo, en las filas, los factores explicativos; y en las columnas, los casos), realización de matrices de categorías que permitan el análisis cruzado de las evidencias, creación de gráficos que agreguen evidencias, tabulación de frecuencias sobre comportamientos que se repiten y análisis de éstas y sus relaciones, clasificación de la información por orden cronológico, etc.

En esta investigación se ha seguido una estrategia de desarrollo de las proposiciones aportadas por el marco teórico en el cual queda enmarcado el estudio: la evaluación de las competencias profesionales. El examen de los patrones de comportamiento ha sido la técnica utilizada para estudiar cada uno de los casos analizados en su conjunto.

⁶ Si se ha realizado el estudio de un único caso se analiza si los datos recogidos convergen hacia una secuencia lógica de acontecimientos que parece explicar los resultados del caso. Mientras que para el estudio de casos múltiples se realizará un análisis cruzado de los mismos.

⁷ Adicionalmente, la combinación de la búsqueda de patrones de comportamiento y el análisis de series temporales, configurando un modelo que establece un patrón en el tiempo que define las relaciones causales existentes entre las variables, suele identificarse como otra forma de análisis denominada desarrollo de modelos lógicos.

D. Análisis, resultados y conclusiones.

D.1. Análisis.

D.2. Resultados y conclusiones generales.

Una vez recogidos los datos, se utilizó el programa estadístico SPSS 17.0 para el tratamiento de las preguntas cerradas y se llevó a cabo un análisis cualitativo con las preguntas de carácter abierto.

A continuación se muestran los resultados obtenidos, a partir de los análisis referidos, y ordenados conforme a la estructura dada al cuestionario empleado en el estudio

Las Competencias en la Organización

DIRECTORIO DE COMPETENCIAS

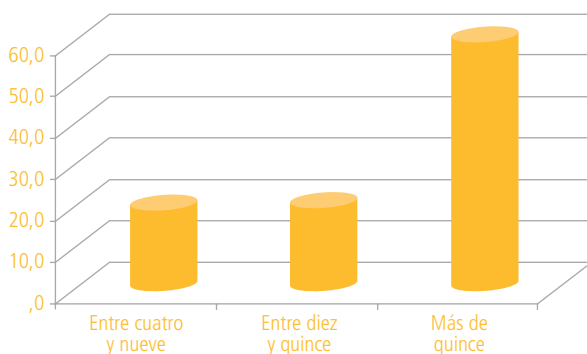
- Año desde el que la empresa emplea las competencias en algún ámbito de la gestión de los RRHH



A la luz de los datos que refleja la gráfica se puede decir que el trabajo por competencias es algo relativamente nuevo en el mundo empresarial, ya que el 40% de las empresas encuestadas afirman estar trabajando en base a competencias desde el año 2000. Efectivamente, sólo hay tres empresas de las analizadas que afirman estar trabajando por competencias con anterioridad al año 2000, lo cual indica que el enfoque de competencias está en proceso de implantación en la mayoría de las organizaciones encuestadas.

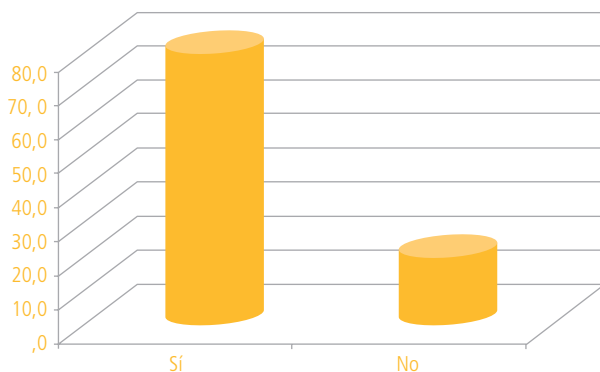
Aunque pudiera considerarse a priori un factor negativo la relativa inexperiencia de las empresas estudiadas con dicha práctica, el conocimiento por parte de los investigadores de la realidad de la Gestión por Competencias en las empresas españolas, nos lleva a poder corroborar que en nuestro país es en torno al año 2000 cuando dicho enfoque empieza a aplicarse con cierta amplitud en una mayoría de organizaciones preocupadas por mejorar la Gestión de su Capital Humano.

- Directorios de competencias: Número de competencias que incluyen



En torno al 60% de las empresas consultadas tienen un amplio repertorio de competencias incluidas en su directorio, más de quince; las restantes suelen contemplar entre cuatro y quince.

- Número de empresas que tienen las competencias clasificadas por grupos o por distintos criterios



A aquellas empresas que tienen las competencias clasificadas en grupos o criterios se les pidió que nos indicaran cuáles eran estos.

Esta pregunta de carácter abierto ha sido contestada por todas las empresas que han señalado tener sus competencias organizadas en grupos.

- Grupos o criterios de clasificación de competencias

Conductuales comunes
Profesionales por familias organizativas

Dimensión corporativa
Dimensión resultados
Dimensión personas
Dimensión clientes

Competencias genéricas:

- Modelar el futuro
- Impulsar el alto rendimiento
- Inspirar y desarrollar a la persona

El resto de conocimientos están agrupados en conocimientos generales y por función.

Gerénico-gerenciales:

- Liderazgo
- Gestión
- Proceso

Competencias técnicas

Competencias generales
Competencias actitudinales
Competencias técnicas y de proyectos

Según funciones de la organización; grupos y subgrupos

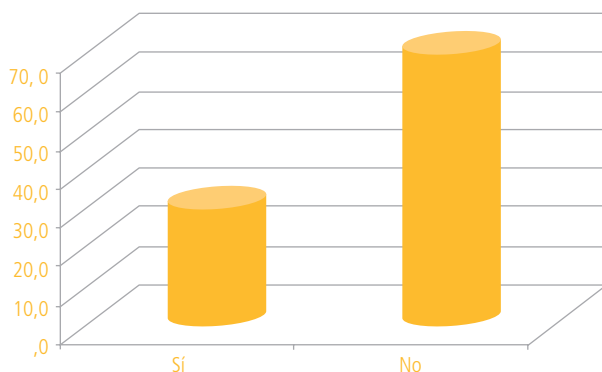
Competencias conductuales
Competencias técnicas: genéricas y específicas

Competencias genéricas
Competencias específicas
Competencias técnicas

La mayoría de las empresas suelen acogerse a dos categorías de competencias principalmente: **generales**, centradas en aspectos conductuales y actitudinales; y **específicas**, centradas en aspectos técnicos relacionados con el desempeño de la labor.

Sería interesante resaltar que es importante, y un factor muy favorable de cara a la evaluación de las competencias, el hecho de que exista una adecuada identificación, definición y clasificación de las competencias, ya que ello va a permitir que las organizaciones evalúen el trabajo desempeñado por sus profesionales midiendo aquellos aspectos que resultan relevantes en la correcta ejecución del trabajo y no sólo los resultados. Una buena identificación, descripción y clasificación puede suponer la facilitación de más de la mitad de la problemática de la evaluación.

- Número de empresas que aplican el directorio de competencias a todos los puestos de la organización



Se puede apreciar cómo tan sólo en torno al 30% de las empresas encuestadas aplican su directorio de competencias a todos los puestos de su organización; el resto lo hacen únicamente a algunos de ellos. A éstas últimas se les pidió que indicaran a cuáles se le aplicaban; la información proporcionada es la siguiente:

- Tipos de puesto a los que se aplica el directorio de competencias

Técnicos y Directivos

Titulados superiores

Aplicación al área de producción: Dirección General, Dirección de Zona, Jefes de Grupo y Jefes de Obra

Puestos cualificados: técnicos, managers y directivos

Colectivos con Sistemas de Gestión de Rendimientos:

- Grupos profesionales 0 (titulados superiores)
- Excluidos de convenio (Singulares)
- Directivos

Dirección de producción
Direcciones de apoyo

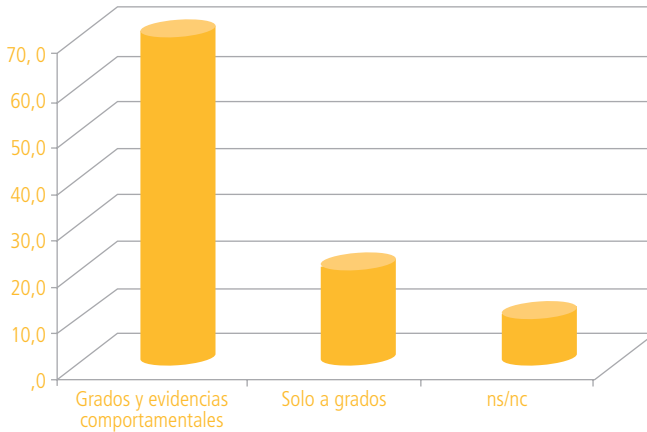
Managers
Ingenieros

Graduados

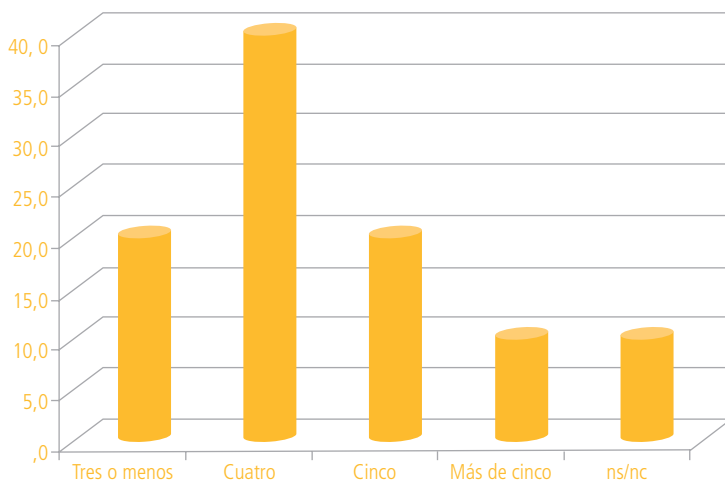
Por lo general las empresas aplican el directorio de competencias a puestos cualificados: directivos y técnicos de las distintas áreas empresariales. Esto está justificado por el hecho, ya analizado en apartados anteriores, de que muchas empresas están en fase de implantación y desarrollo del enfoque de gestión por competencias y, siguiendo recomendaciones de expertos, dichas implantaciones se están llevando a cabo progresivamente por grupos profesionales, evitando el abarcar a la plantilla completa desde el principio.

DISEÑO DE LAS COMPETENCIAS

- Las competencias de los directorios de las empresas están definidas en base a:



- Sistema de graduación de las empresas que utilizan grados en la gestión por competencias



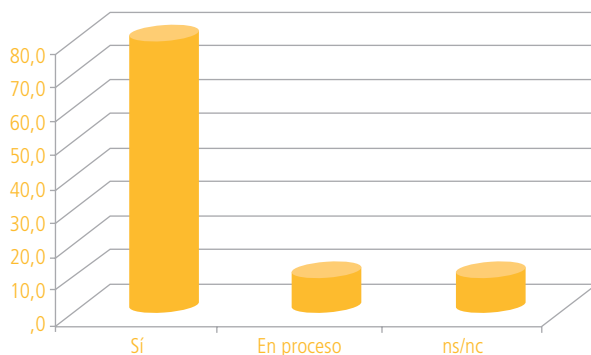
De las dos gráficas anteriores podemos inferir que la mayoría de las empresas definen sus competencias en base a grados y evidencias comportamentales, siendo la escala de graduación más usada la de cuatro valores.

Los resultados obtenidos se adaptan bien a las recomendaciones generalmente aceptadas respecto a estos aspectos:

1. El número de competencias debe ser lo suficientemente amplio para reflejar todas las tareas que componen el puesto, pero no tan elevado para que no dificulte su tratamiento y gestión. Un número próximo a las 15 competencias está bien visto.
2. Respecto a la definición de los grados, es necesario fijar distintos niveles que clarifiquen y diferencien el grado en que el puesto de trabajo analizado la requiere en el trabajador que lo ocupe. Cada nivel se refiere a un grado de exigencia del dominio de cada competencia. Se puede utilizar una misma escala o definiciones de carácter general aplicables a todas las competencias (irrelevante, deseable y necesario) o una escala con diferentes niveles para cada una de las competencias. Lo importante es que sea una graduación que sea entendida por todos y cada uno de los afectados por el enfoque de competencias.

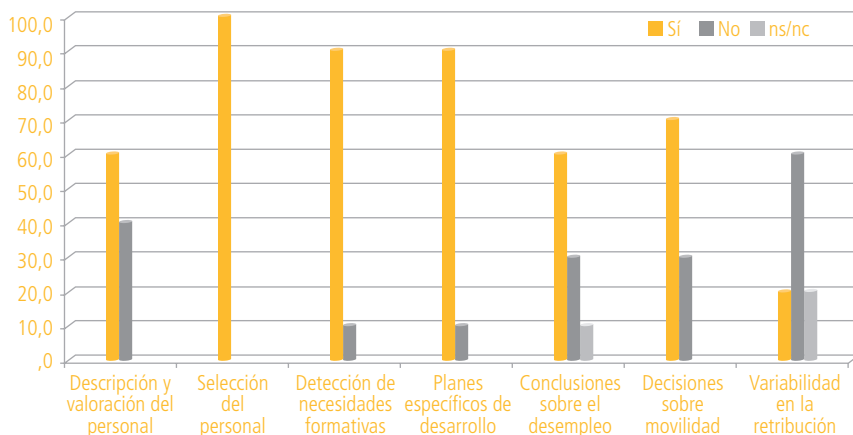
SISTEMA DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS

- Número de empresas con sistema de gestión de competencias



54 De las empresas consultadas, el 90% tiene desarrollado un sistema de gestión de competencias; y el 10% restante lo están desarrollando en el momento de cumplimentar el cuestionario.

- Campos de la empresa que se gestionan en base a competencias



Las respuestas respecto a los ámbitos de aplicación de la gestión por competencias indican que, de ellos, la "selección de personal" es el ámbito que un mayor número de empresas gestionan por competencias, seguido de la "detección de necesidades formativas" y "de los planes específicos de desarrollo". La "variabilidad en la retribución", por el contrario, es un ámbito que una mayoría de empresas no contemplan mediante competencias.

Cuando se le pregunta a las empresas por otros ámbitos, diferentes a los señalados en la pregunta anterior, que se gestionen en base a competencias, las respuestas obtenidas son las siguientes:

Planificación de RRHH

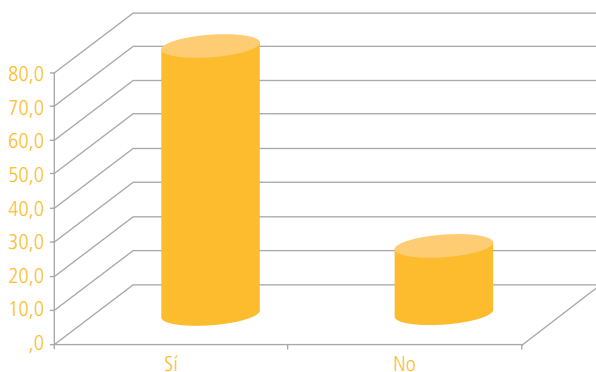
Punto de vista estratégico

Detección de competencias estratégicas

La Evaluación de Competencias en la Organización

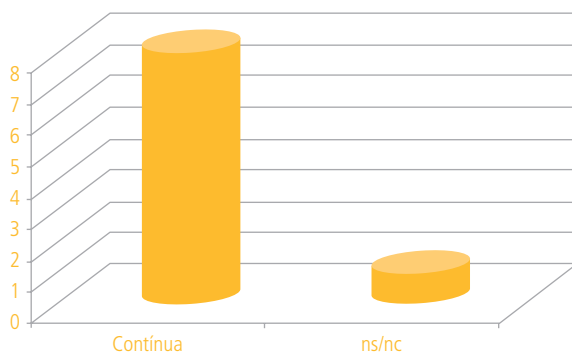
EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

- Número de empresas que han evaluado las competencias en algún momento



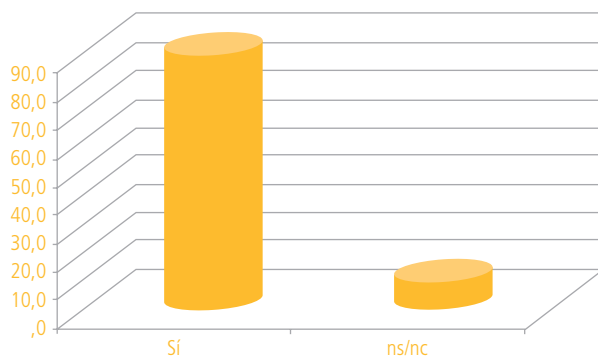
Como se ve, un amplio número de empresas están preocupadas por estar al día en cuanto a las competencias con las que gestionan su organización, ya que han ocupado parte de su tiempo en evaluarlas a fin de ajustarlas a sus necesidades. El tipo de evaluación que han utilizado ha sido, generalmente, continua como se puede apreciar en la gráfica siguiente.

- Tipo de evaluación realizada de las competencias



- Número de empresas que evalúan dentro de un proceso recurrente y normalizado de evaluación de competencias

56



A las empresas que realizan las evaluaciones dentro de un proceso recurrente, las cuales constituyen el 90% de las encuestadas, se les preguntó por las fases del mismo; las que han contestado han indicado lo siguiente:

Anual, mediante entrevista del desempeño

Anual, dentro del sistema de gestión del desempeño profesional

Sistema- evaluación- plan de acción- desarrollo - resultados- mejoras- sistema

Anualmente y por necesidades coyunturales para actualizar el mapa de competencias, derivado de cambios o promociones entre las personas.

Entrevistas anuales de desempeño para evaluar el plan de mejora anterior. Son la base para propuestas de formación y promoción.

Por cada convocatoria interna se define el perfil del puesto y se revisan las competencias exigidas.

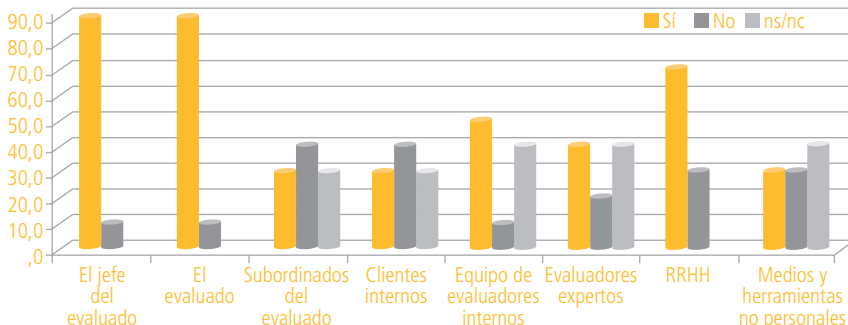
Anual; las fases son:

- Lanzamiento de la evaluación
- Autoevaluación
- Evaluación del responsable inmediato
- Evaluación de consenso entre el interesado y su responsable con asesoramiento de RRHH

Como se expone, un factor que se repite es el del tiempo. Las evaluaciones de las competencias se suelen realizar con carácter anual. Suelen estar relacionadas con un plan de mejora y con la promoción del personal.

57

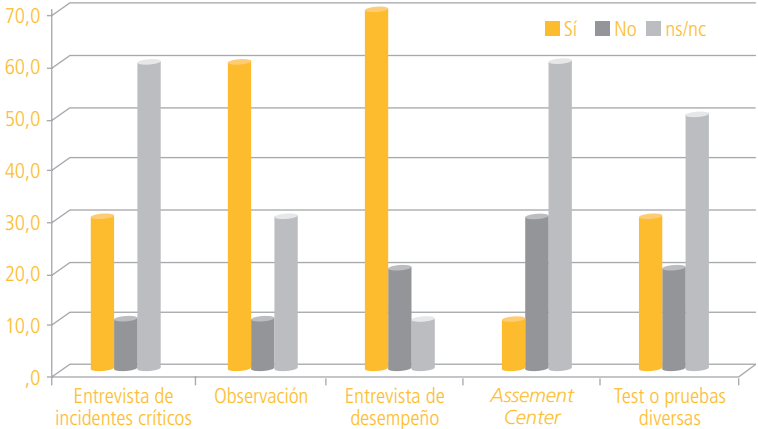
- Actores que intervienen en el sistema de evaluación de competencias proporcionando información



La mayoría de las empresas contemplan, entre los actores que intervienen en el sistema de evaluación de competencias proporcionando información, al jefe del evaluado y al propio evaluado, así como al departamento o unidad de Recursos Humanos y a un equipo de evaluadores internos. Los clientes internos y los subordinados del evaluado son los actores que

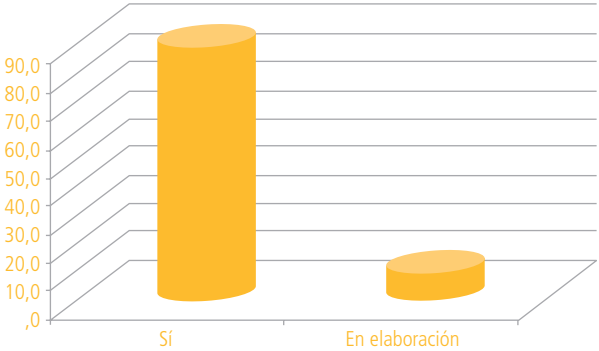
un mayor número de empresa no tienen en cuenta a la hora de recoger información de cara a la evaluación de las competencias.

- Herramientas con las que evalúan las empresas las competencias

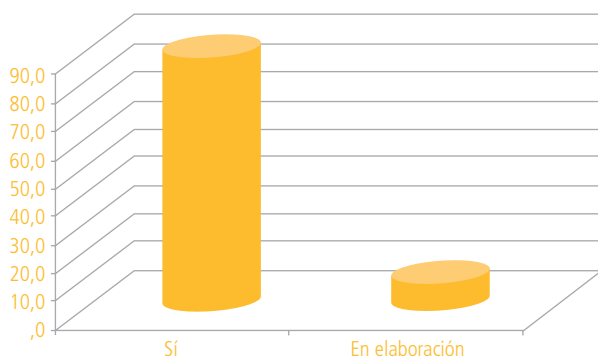


Como se puede apreciar en la gráfica, las herramientas que más empresas utilizan para evaluar las competencias son la "entrevista de desempeño" y la "observación"; la que menos el *assessment center*. La mayoría de las empresas consultadas utilizan algún tipo de soporte o formulario para aplicar las herramientas a las que se han hecho referencia, tal y como muestra la gráfica siguiente.

- Número de empresas que utilizan soportes / formularios para aplicar las herramientas anteriores

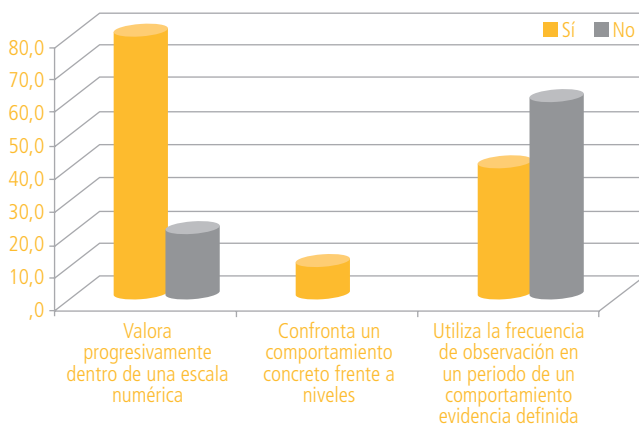


- Número de empresas que han puesto en marcha algún sistema de homogenización de criterios en la evaluación



La mayoría de las empresas (90%) han puesto en marcha algún sistema de homogeneización de criterios de evaluación (Formación de evaluadores internos, *Coaching* a evaluadores, seguimiento...).

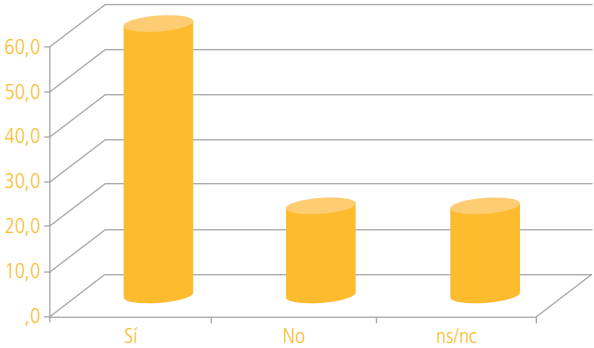
- Al evaluar competencias:



Se ha preguntado a las empresas acerca del sistema que utilizan para asignar la valoración del grado competencial dentro de una escala. En concreto, si se valoran las competencias de forma progresiva dentro de una escala numérica, si confrontan un comportamiento concreto frente a niveles y si utilizan la observación de un comportamiento o evidencia definida en un periodo determinado.

Según la gráfica, el primero de los aspectos (valorar las competencias de forma progresiva dentro de una escala numérica) es el que más empresas tienen en cuenta; sin embargo, es el tercero de los aspectos citados (utilización de la observación de un comportamiento o evidencia definida en un periodo determinado) el que en mayor medida no usan las empresas.

- Número de empresas que analizan de algún modo la evolución del desarrollo de su sistema de gestión por competencias



Finalmente, se les preguntó si analizan de algún modo la evolución del desarrollo de su sistema de competencias. Un 60% del total así lo hace. Para ello, los sistemas utilizados son:

- Mejoras-sistemas-resultados-Mejoras
- Análisis de las 3 últimas evaluaciones
- Mediante 'GAPs' detectados, porcentaje de empleados que evalúan, informes...
- Aplicación informática en la que se obtienen diferentes indicadores que muestran la eficacia del sistema de gestión por competencias, el desarrollo y los principales GAP organizacionales. El análisis permite planificar acciones de mejora.

A partir del análisis realizado:

Según los contenidos aportados anteriormente se podría deducir un modelo estándar para la evaluación de competencias. Dicho modelo podría describirse como: proceso en el que interviene jefe y evaluado con el apoyo de RRHH basado en un híbrido que combina la técnica de la observación con el apoyo en soportes tipo cuestionario que se utiliza en la entrevista de desempeño y cuya frecuencia de aplicación suele ser aproximadamente anual.





E. Aportaciones y recomendaciones.

E. Aportaciones y recomendaciones.

Las principales aportaciones derivadas de este estudio, a juicio de los autores, son las que a continuación se detallan:

- La configuración de un equipo de investigación mixto (Universidad-Empresa) que ha permitido aunar las aportaciones del mundo académico universitario con el mundo empresarial.
- El estudio de los sistemas de evaluación y gestión por competencias que en la actualidad están aplicando empresas preocupadas por hacer una buena gestión de su capital humano.
- El diseño de un instrumento capaz de obtener datos acerca de:
 - El directorio de competencias.
 - El sistema de gestión de competencias.
 - El sistema de evaluación de competencias.
- La realización del estudio de 10 casos de empresas líderes a nivel nacional y/o internacional, procedentes de diversos sectores y que ha llevado a poder afirmar, sin olvidar las limitaciones del mismo, que:
 - Las organizaciones están teniendo en cuenta la evaluación de competencias y su desarrollo como un aspecto clave a la hora de gestionar los RR HH actuales y potenciales;
 - Existen diferencias significativas entre las empresas a la hora de clasificar competencias en diversos grupos o atendiendo a diversos criterios;

- Al aplicar las competencias a determinados tipos de puesto, se da heterogeneidad en los ámbitos que cada empresa gestiona por competencias;
- Destaca la diversidad de métodos de evaluación empleados entre las empresas estudiadas;
- Se hace necesario establecer un sistema de gestión y evaluación por competencias más consolidado y homogeneizado, aunque pueda ser adaptado a las características y particularidades propias de las organizaciones que lo aplican.

Si bien en el ámbito empresarial se trata de una práctica todavía reciente⁸, la trayectoria seguida en los últimos años nos lleva a poder afirmar que a medio y largo plazo las prácticas en materia de recursos humanos evolucionarán más aún hacia un enfoque basado en las competencias. En base a la revisión bibliográfica realizada y al conocimiento directo de experiencias empresariales en el ámbito de una Gestión de Recursos Humanos por competencias, **las principales ventajas que el enfoque de competencias puede aportar al ámbito académico**, podrían ser:

- Facilitar el uso de un lenguaje común, ya que, al hablar de comportamientos observables y evaluables típicos del ejercicio de una profesión y que van a permitir tener un buen rendimiento en el trabajo, exige, al menos como punto de partida, tener claro hacia dónde vamos y en qué línea trabajar. De esta forma, se favorece la relación de las diferentes áreas de aprendizaje implicadas en la adquisición y el desarrollo de cada competencia.
- Concentrar los esfuerzos de todas las personas responsables del proceso de aprendizaje hacia los resultados, pudiéndose analizar los puntos fuertes y débiles de cada una de ellas y, como consecuencia, desarrollar adecuados programas de mejora.
- Permitir la comparación entre el perfil competencial de la profesión y el perfil de competencias de las personas, ya que la definición de los contenidos del puesto se hace en función de los comportamientos que exige su correcto desempeño, y el perfil de la persona refleja cuáles de dichos comportamientos lleva a cabo la persona, en cuáles presenta alguna carencia, etc.
- Facilitar la evaluación del proceso de aprendizaje, permitiendo conocer el valor añadido que proporcionan cada una de las competencias adquiridas y/o desarrolladas durante el mismo.

Por tanto, el enfoque de competencias, y más concretamente la evaluación de las competencias profesionales, puede concebirse como una respuesta, desde el ámbito académico a la exigencia del Espacio Europeo de Educación Superior, al facilitar la verificación de que el proceso de aprendizaje en los alumnos y alumnas se ha orientado hacia el desarrollo de conductas y comportamientos típicas del ejercicio de una profesión.

⁸ El estudio realizado arroja que sólo el 40% de las compañías analizadas tienen implantado un modelo de gestión por competencias desde hace más de 10 años.

Ahora bien, cabe advertir de algunas de las **dificultades que pueden hallarse**, y que están más relacionadas con los factores organizacionales de las propias instituciones académicas que lo rodean que con el propio funcionamiento del sistema de competencias:

- Requerir de un esfuerzo inicial importante, tanto en tiempo como en recursos humanos, económicos y materiales.
- Superar la resistencia de todos los actores (profesores, alumnos, personal de administración y servicios y máximos responsables) implicados en el cambio.
- Conseguir el compromiso y apoyo por parte de los principales cargos académicos.
- Solucionar los problemas de comunicación en todos los sentidos (ascendente y descendente).

Conscientes de los condicionantes que pueden surgir al acometer dicho cambio, es conveniente, a nuestro juicio, tener en cuenta las siguientes **RECOMENDACIONES**:

- Asegurar la conexión entre la evaluación de competencias y los objetivos del proceso de aprendizaje.

66

- Comunicar a todas las partes implicadas en el proceso de aprendizaje con claridad los objetivos perseguidos y los indicadores empleados en su evaluación.
- Involucrar desde el principio a alumno y profesor en el diseño e implantación de la evaluación de las competencias objetivo en el proceso de aprendizaje.
- Comenzar con acciones sencillas, asegurando un inicio rápido y seguro.
- Identificar, seleccionar, definir y graduar de forma clara y sencilla las competencias profesionales necesarias para el buen ejercicio de una profesión. La reducida experiencia todavía en el ámbito académico proporciona de momento unas listas interminables de competencias muy similares, con denominaciones muy similares y con definiciones excesivamente generalistas, que no llevan asociadas evidencias comportamentales que faciliten su evaluación.
- Actualizar permanentemente los perfiles profesionales teniendo en cuenta los cambios del entorno y de la propia profesión. Esto permitiría que los alumnos y alumnas adquirieran y desarrollaran competencias profesionales de acuerdo a las realidades y necesidades de los puestos que pueden llegar a ocupar una vez finalizado su proceso de aprendizaje universitario.
- Diseñar y aplicar de manera periódica indicadores que permitan evaluar el impacto de la propia evaluación de las competencias profesionales a medio y largo plazo.





F. Limitaciones del estudio.

F. Limitaciones del estudio.

El equipo de investigación es consciente de que el estudio realizado no está exento de ciertas limitaciones, lo cual significa que los resultados obtenidos deben ser tomados con las debidas precauciones. En primer lugar, ya comentado anteriormente, el estudio se ha centrado exclusivamente en el análisis de diez casos, de ahí la limitación referida a la imposibilidad de hacer generalizaciones en base a los resultados obtenidos.

Las limitaciones propias de la metodología del estudio de casos. Tradicionalmente, los estudios de casos se han considerado como un método de investigación débil y carente de precisión, objetividad y rigor. A continuación, se detallan de forma breve las principales críticas hechas a la investigación con el estudio de casos, así como la forma de refutarlas:

- Generalización de resultados: falta de validez estadística; escasa utilidad para generar hipótesis, pero no para testarlas; y falta de representatividad del fenómeno.
- Podría mejorarse la transferibilidad del estudio de casos con la ilustración, representación, expansión o generalización (analítica no estadística) de un marco teórico y no la mera enumeración de frecuencias de una muestra o grupo de sujetos. Esto es, en los estudios cualitativos la generalización no radica en una muestra probabilística extraída de la población a la que se pretende extender los resultados (generalización estadística), sino utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar una teoría que pueda transferirse a otros casos (generalización analítica). De ahí que algunos autores prefieran hablar de transferibilidad, en vez de generalización.

- Confiabilidad de los resultados y sesgo del investigador: permite que el punto de vista del investigador influya en la dirección de los encuentros y en las conclusiones de investigación.
- La crítica habitual de que los estudios de casos no son objetivos no es relevante. Si entendemos que los sistemas sociales no son fenómenos naturales, el investigador no puede concebirse como un observador neutral y, por tanto, objetivo. La realidad social debe ser interpretada por el investigador, y dicha interpretación implica una desviación que no es posible reducir totalmente (Ryan et al, 1992). No obstante, este debe adoptar el papel de "instrumento para la recolección de datos", lo cual le va a permitir acercarse al fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social.
- Cantidad enorme de información generada pudiendo resultar no manejable.
- Podría subsanarse con rigor en el diseño metodológico, esto es, seleccionando adecuadamente la estrategia de investigación de acuerdo al tema de estudio, eligiendo un buen método de recolección de la información y diseñando unas etapas en la investigación que contribuyan a incrementar el grado de validez y confiabilidad.

Helmer (1983), uno de los padres del Método *Delphi* (también cualitativo), sugiere tres ámbitos de actuación para mejorar el carácter científico de las metodologías cualitativas:

1. Mejorar la selección de las fuentes de información empleadas.
2. Mejorar las técnicas empleadas para la recogida de la información.
3. Desarrollar y mejorar metodologías de actuación que integren la información y garanticen la calidad de las conclusiones extraídas.

No obstante, a pesar de que el estudio de casos ha sido considerado como la estrategia más suave de investigación, es también considerada la más difícil de hacer (Yin, 1989).

Otra limitación tiene su origen en la recogida de la información. El hecho de haber obtenido la mayoría de los datos mediante cuestionarios, hace que se haya trabajado con valoraciones subjetivas (percepciones) otorgadas a las variables definidas.

Adicionalmente, otras limitaciones del estudio realizado podrían ser:

Al tratarse de un equipo de investigación interdisciplinar de diferentes áreas de conocimiento y formado no sólo por profesorado universitario, sino también miembros de empresas, hizo que el periodo de adaptación fuese algo más largo. Superada esta situación inicial, llegamos a la conclusión de que valió la pena el tiempo dedicado a la adaptación.

Tales limitaciones deben servir como precursoras de líneas futuras de investigación que nos ayuden a profundizar en cuestiones y asuntos relacionados con el tema principal del trabajo: la evaluación de las competencias profesionales.





F. Líneas de investigación futuras.

G. Líneas de investigación futuras.

Se proponen como líneas futuras de investigación las siguientes, estructuradas en tres aspectos.

Como desarrollo de este estudio:

- Ampliar el estudio realizado a otros casos. Teniendo en cuenta que la limitación mayor de esta investigación es que sólo hemos analizado 10 casos, será necesario completarlo con el análisis de otros casos que nos permitan un conocimiento más profundo de la situación actual de la evaluación de las competencias profesionales en las organizaciones que apliquen un sistema de gestión por competencias.
- Realizar un estudio comparativo considerando las distintas universidades andaluzas en los aspectos de gestión por competencias considerados en esta investigación.
- Aplicar esta metodología en el ámbito académico una vez implantadas las nuevas titulaciones de grado.
- Profundizar en el contenido de algunas preguntas empleadas en el cuestionario para averiguar cómo gestionan en base a competencias en los ámbitos señalados por las empresas (métodos, técnicas empleadas, competencias que evalúan...); y analizar cómo realizan la evaluación continua de competencias.

Relacionados con la gestión por competencias:

- Estudiar posibles sistemas de gestión por competencias de los estudiantes al inicio de la carrera, así como para la inserción y el desarrollo profesional de los egresados.

- Analizar la relación entre la creciente interdependencia de los puestos en el ámbito empresarial.

Relacionados con la evaluación por competencias:

- Elaborar y validar recursos para el diagnóstico de competencias de inserción y desarrollo profesional.
- Analizar los sistemas de información y la e-evaluación, el *self-service* en evaluación.
- Crear herramientas para evaluación y formar evaluadores.

ANEXO I: Carta de presentación del estudio e invitación a participar

Nombre Empresa
Nombre Persona
Cargo



Huelva, a 29 de Junio de 2009

Estimado Sr. _____:

En el convenio suscrito entre la Universidad de Huelva y la Cátedra Cepsa se ha constituido un equipo pluridisciplinar que aglutina investigadores del mundo académico con profesionales del área empresarial, especializados todos en Recursos Humanos. Este equipo tiene como objetivo llevar a cabo un estudio sobre la evaluación de competencias y el desarrollo de éstas en la gestión de los recursos humanos de la empresa (si desea conocer más detalles del proyecto, puede consultar el apartado de investigaciones en la dirección: www.uhu.es/catedra_cepsa).

Nos ponemos en contacto con Usted para solicitarle su colaboración en dicho estudio, ya que consideramos que la experiencia de su empresa en el tema de competencias puede ser muy útil y relevante para el desarrollo de nuestro trabajo. Para ello, a los investigadores del proyecto, les gustaría poder entrar en contacto con la persona de su empresa que usted considere más adecuada con el objeto de poder intercambiar impresiones y recabar información sobre el tema.

A modo de agradecimiento y si así lo desea, el nombre de su empresa se incluirá como colaboradora en los trabajos a publicar que se deriven de esta investigación. También se emitirá por los patrocinadores certificado de haber colaborado en la investigación. Igualmente queremos garantizarle que el equipo de investigadores del proyecto se compromete a tratar la información proporcionada con la debida confidencialidad.

Quedamos a su completa disposición en la dirección: cinta.borrero@decd.uhu.es indicando en asunto INVESTIGACIÓN COMPETENCIAS.

Agradeciendo su colaboración de antemano, reciba nuestros saludos más cordiales.

Francisco José Martínez López

Rector de la UHU

Alfonso Vargas Sánchez

Director del Proyecto

Cuestionario de recogida de datos para el análisis de los sistemas y herramientas de evaluación de competencias en organizaciones

Equipo de investigadores

Director: Dr. D. Alfonso Vargas
Dra. Dña. Yolanda Pelayo
Dr. D. Sebastián González
Dra. Dña. María Jesús Moreno
D. Juan Llimona
D. Moisés Roiz
Dña. Cinta Rocío Borrero

Presentación

La Cátedra Cepsa de la Universidad de Huelva y, concretamente el equipo multidisciplinar que se ha constituido para llevar a cabo este proyecto de investigación, es consciente de la importancia y experiencia que su empresa tiene en la Gestión de los Recursos Humanos por Competencias.

Por ello, deseamos agradecerle especialmente su colaboración en esta investigación. Para el equipo que la realiza es una gran satisfacción contar con Ustedes.

Como ya conoce por contactos anteriores, con la presente investigación se pretende realizar un acercamiento a los Modelos, Sistemas y Herramientas que se implementan actualmente en las organizaciones de referencia para la Evaluación de Competencias, de forma que se pueda inferir si existe un

núcleo común de aplicación, un conjunto que se configure como la clave de la Evaluación de Competencias.

De forma adjunta, encontrará el cuestionario de recogida de información que se ha diseñado para alcanzar el objetivo anterior, y que le rogamos cumplimente. Como verá, se trata de un cuestionario sencillo, con preguntas abiertas preparadas para una respuesta directa.

Queremos también resaltarles nuestro compromiso de garantizar la confidencialidad de todos los datos que nos faciliten, limitando su uso al estricto campo de la investigación en sí misma.

Lógicamente, como entidad colaboradora, les facilitaremos una copia preferente de los resultados de la investigación. Asimismo, les enviaremos una certificación de la Universidad de Huelva en la que se acreditará su participación en la misma.

Introducción

El presente Cuestionario procura recoger la información relevante sobre el Modelo de Competencias de su Organización, de forma que podamos obtener las claves de los sistemas y herramientas de Evaluación de Competencias que utilizan.

Se ha diseñado de forma que sea simple, utilizando en la mayoría de los casos preguntas abiertas, pero sencillas, pretendiendo respuestas directas.

Con este Cuestionario se intenta un acercamiento a lo cualitativo más que a lo cuantitativo, de forma que se puedan obtener criterios, procedimientos y herramientas que se aplican en la realidad de la Evaluación de Competencias en su Organización.

Si lo considera oportuno, le animamos a que adjunte los documentos que estime puedan ayudar al objeto de la recopilación de información que persigue el Cuestionario.

Las Competencias en su Organización

En este primer apartado, le proponemos algunas cuestiones sobre el Directorio de Competencias de su Organización. Este aspecto inicial es de gran importancia para poder entender, con posterioridad, el sistema de Evaluación de Competencias que aplican.

Por ello, se aborda la composición y estructura del Directorio, su clasificación, así como el tipo de definición de las competencias, factorización y/o graduación, etc.

Por supuesto, para nosotros sería de gran utilidad, siempre que usted lo considere oportuno, que nos facilitara su Directorio de Competencias.

DIRECTORIO DE COMPETENCIAS

¿Desde qué año llevan empleando Competencias en algún ámbito de la Gestión de Recursos Humanos?

¿Cuántas Competencias incluye su Directorio?

En su Directorio, ¿están las Competencias clasificadas en diferentes grupos o por distintos criterios? En caso afirmativo, ¿podría especificarnos la clasificación?

El Directorio de Competencias de su Organización, ¿es de aplicación general para todos los puestos de su Organigrama? O, por el contrario, ¿sólo se aplica a algunos tipos de puestos en concreto? Especificar cuáles.

DISEÑO DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias de su Directorio, ¿están definidas en base a grados y evidencias comportamentales, sólo a grados, o sólo a una definición global de la competencia?

En caso de que utilicen grados, ¿cómo es su sistema de graduación?

Su Sistema de Gestión por Competencias

Una vez que conocemos a grandes rasgos su Directorio de Competencias, le planteamos algunos aspectos sobre su gestión y aplicación, de forma que podamos inferir el grado de implementación de las Competencias en los diferentes ámbitos de los Recursos Humanos.

Lo anterior nos ayudará a centrar y contextualizar la Evaluación de Competencias que desarrollan en su Organización.

SISTEMA DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS

¿Tiene su empresa un Sistema de Gestión por Competencias?

En caso afirmativo, ¿podría señalar en cuáles de los siguientes campos se gestiona (o se trabaja en base a) por Competencias?

Descripción y valoración de puestos	
Selección por Competencias	
Detección de Necesidades Formativas en base a Competencias	
Planes específicos de Desarrollo	
Conclusiones sobre Desempeño	
Decisiones sobre movilidad vertical y horizontal (promoción, rotación, etc.)	
Retribución variable según desempeño por Competencias	

De forma adicional, ¿en algún otro ámbito de Recursos Humanos no señalado?

Si su Organización no tiene un Sistema de Gestión por Competencias, ¿podría indicarnos por qué razones no lo han implantado?

La Evaluación de Competencias en su Organización

En este apartado se encuentra el núcleo vertebral de nuestra investigación. Se trata de analizar cómo tienen definido los procedimientos de Evaluación de las Competencias, qué herramientas utilizan y cuál es la finalidad de la evaluación.

De igual forma, buscamos criterios de aplicación, así como marcos de actuación que faciliten y hagan productivo el proceso de evaluación.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

En su Organización, ¿han evaluado Competencias en alguna ocasión?

En caso afirmativo:

¿Ha sido una evaluación puntual? ¿Con qué finalidad?

¿Se trata de evaluaciones que se realizan dentro de un proceso recurrente y normalizado de Evaluación de Competencias? ¿Nos puede describir, a grandes rasgos, las diferentes fases de ese proceso recurrente?

En su sistema de Evaluación de Competencias, ¿quién de los siguientes actores interviene aportando información?

	SI	NO
El jefe del evaluado		
El propio evaluado (autoevaluación)		
Subordinados del evaluado		
Colegas del evaluado		
Clientes internos		
Clientes externos		
Equipos de evaluadores internos		
Evaluador experto		
Recursos Humanos		
Medios y herramientas no personales (tests o pruebas diversas)		
Otros (indique, por favor)		

¿Con qué herramientas evalúan Competencias?

	SI	NO
Entrevistas de Incidentes Críticos		
Observación		
Entrevista de Desempeño		
<i>Assessment Center</i>		
Mediante tests o pruebas diversas		
Otros (indique, por favor)		

¿Utilizan soportes / formularios para aplicar las herramientas anteriores? (si lo considera oportuno, sería de gran utilidad poder tener acceso a ellos)

¿Han puesto en marcha algún sistema de homogenización de criterios en la evaluación? (formación de evaluadores internos, *coaching* a evaluadores, seguimiento,...)

Al evaluar Competencias:

	SI	NO
¿Valora progresivamente dentro de una escala numérica (por ejemplo de 1 a 10)?		
¿Confronta un comportamiento concreto frente a niveles predefinidos de comportamientos para cada competencia?		
¿Utiliza la frecuencia de observación en un período de un comportamiento o evidencia definida?		
Otros modos de calificación (indique, por favor)		

Finalmente, ¿analiza de algún modo la evolución del desarrollo de su sistema de gestión por competencias? En caso afirmativo, ¿sería tan amable de indicarnos los medios?

Muchas gracias por su colaboración. Le rogamos que nos remitan este cuestionario como archivo adjunto a la dirección mail (cinta.borrero@decd.uhu.es).

Relaciones con esta Investigación

Caso de estar ustedes especialmente interesados en la Evaluación de Competencias y si desea mantener una colaboración más estrecha durante esta investigación, no lo dude y háganoslo saber. Con mucho gusto analizaremos tan interesante sugerencia.

