

TRANSFORMAR CON PROPÓSITO EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Descripción y análisis de una experiencia organizacional

Trabajo Final de Máster

Gestión y Desarrollo de Personas y Equipos en las
Organizaciones

Universidad de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tutora: María Palacín Lois

Autor: Sergio Puertas Fernández

22 Septiembre de 2023

RESUMEN

El propósito es parte esencial de la cultura organizativa, proporcionando sentido y significado a la visión estratégica para conectar personas y organización a través de procesos estratégicos.

La implantación del sistema de carrera profesional horizontal, y la entrada en funcionamiento para evaluar el desempeño es el proceso estratégico más importante dentro de los recursos humanos.

Este trabajo describe y analiza la experiencia organizacional en el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat, con la explicación de cada fase para transformar con propósito el desarrollo organizacional.

En un primer momento se entrevistó personalmente a toda la cadena de mando de la organización. Estas entrevistas sirvieron para conectar sus propósitos individuales e incorporarlos al sistema de significados de la organización.

En base a estas entrevistas se detectaron también las competencias clave para elaborar el diccionario de competencias y los indicadores comportamentales asociados a los niveles. Estos indicadores fueron el objeto de la evaluación.

Por otro lado, el personal evaluador participó en un programa de sensibilización, formación y desarrollo de habilidades de liderazgo e inteligencia emocional.

El objetivo de estas sesiones era superar sus principales limitaciones a la hora de valorar y proporcionar feedback sobre los resultados de las evaluaciones, para generar un impacto positivo y satisfactorio en sus entrevistas con las personas de sus equipos.

Palabras clave: transformación, propósito, desarrollo organizacional, personas, impacto.

RESUM

El propòsit és una part essencial de la cultura organitzativa, proporcionant sentit i significat a la visió estratègica per connectar persones i organització a través de processos estratègics.

La implantació del sistema de carrera professional horitzontal i l'entrada en funcionament per avaluar l'exercici és el procés estratègic més important dins dels recursos humans

Aquest treball descriu i analitza l'experiència organitzacional a l'Ajuntament de Sant Boi de Llobregat, amb explicació de cada fase per transformar amb propòsit el desenvolupament organitzacional.

En un primer moment, es va entrevistar personalment tota la cadena de comandament de l'organització. Aquestes entrevistes van servir per connectar els propòsits individuals i incorporar-los al sistema de significats de l'organització.

En base a aquestes entrevistes, es van detectar també les competències clau per elaborar el diccionari de competències i els indicadors comportamentals associats als nivells. Aquests indicadors van ser objecte de l'avaluació.

D'altra banda, el personal avaluador va participar en un programa de sensibilització, formació i desenvolupament d'habilitats de lideratge i d'intel·ligència emocional.

L'objectiu d'aquestes sessions era superar les principals limitacions a l'hora de valorar i proporcionar feedback sobre els resultats de les avaluacions, per generar un impacte positiu i satisfactori a les seves entrevistes amb les persones dels seus equips.

Paraules clau: transformació, propòsit, desenvolupament organitzacional, persones, impacte

SUMMARY

Purpose is an essential part of organizational culture, providing meaning and significance to the strategic vision to connect people and the organization through strategic processes.

The implementation of the horizontal professional career system, and its entry into operation to evaluate performance, is the most important strategic process within human resources.

This project describes and analyzes the organizational experience in the Sant Boi de Llobregat City Council, with the explanation of each phase to purposefully transform organizational development.

Initially, all the organization's leaders were interviewed personally. These interviews served to connect their individual purposes and incorporate them into the organization's meaning system.

Based on these interviews, the key competencies were also detected to develop the competencies dictionary and the behavioral indicators associated with all the levels. These indicators were the object of the assessment.

On the other hand, the staff in charge of evaluating participated in a program of awareness, training and development of leadership and emotional intelligence skills.

The objective of these sessions was to overcome their main limitations when assessing and providing feedback on the results of the evaluations, to generate a positive and satisfactory impact in their interviews with the people on their teams.

Keywords: transformation, purpose, organizational development organizational, people, impact.

Índice de contenidos

Capítulo I: Introducción	8
Capítulo II: Justificación	10
2.1. Elección motivada	10
2.2. El contexto organizacional	10
2.3. La necesidad de adaptación al entorno	11
2.4. Las personas en la cadena de valor	11
2.4.1. Personas evaluadoras	12
2.4.2. Personas evaluadas	12
2.5. La convergencia en la cadena de valor	13
Capítulo III: Antecedentes de la evaluación del rendimiento	14
3.1 La historia como antecedente de la norma	14
3.2 La norma general como antecedente de la regulación específica	15
3.3 Los antecedentes en el ámbito público	16
3.3.1. El caso pionero: Administración General del Gobierno Vasco	16
3.3.2. El caso combinado: Administración Pública del Principado de Asturias	17
3.4. Nuestros antecedentes: Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat	19
3.4.1. La aplicación del SCPH como antecedente del sistema de evaluación	19
3.4.2. La entrada en funcionamiento del sistema de evaluación	20
3.4.3. Los retos previos a la entrada en funcionamiento	20
Capítulo IV: Encuadre teórico	22
4.1. La organización como sistema (adaptativo) complejo	22
4.1.1 La organización como sistema social	22
4.1.2 La complejidad en la dinámica interna	23
4.1.3 La condición adaptativa del sistema complejo	23
4.1.4 Los mecanismos adaptativos	23
4.2 El sistema de carrera profesional como subsistema emergente	24
4.2.1 La creación de valor compartido	24
4.2.2 El efecto multinivel como subsistema emergente	24
4.2.3 La intervención sobre los puntos de influencia	25
4.2.4 La reciprocidad de las interacciones	25
4.3. El sistema de evaluación de desempeño por competencias	26
4.3.1 Rendimiento y desempeño laboral	26
4.3.1.1 Rendimiento: comportamientos y acciones; resultados y productos	26
4.3.1.2. Desempeño: combinación de actitudes, aptitudes y contexto	27
4.3.1.3. Diferenciación y confluencia: el desempeño como factor del rendimiento	27
4.3.2. La medición del desempeño laboral	27
4.3.2.1 La taxonomía clásica del desempeño laboral	28
4.3.2.1.1 Desempeño de la tarea	28
4.3.2.1.2 Desempeño contextual	29
4.3.2.1.3 Desempeño cívico y conductas contraproductivas	29
4.3.2.2. Desempeño adaptativo	30
4.3.2.2.1 La emergencia de la capacidad adaptativa	30

4.3.2.2.2	Dimensiones: cierta discusión y cierto consenso	31
4.3.2.3	Definición operacional de un instrumento de evaluación del desempeño	32
4.3.2.4	Implicaciones de la evaluación de desempeño en el ámbito público	33
4.3.3	La evaluación del desempeño laboral por competencias	34
4.3.3.1	Enfocando el proceso de evaluación	34
4.3.3.2	Configurando el instrumento de medición	35
4.3.3.3	Construyendo un marco competencial	35
4.3.3.4	Evaluando competencias sencillas	36
4.3.3.4	Gestionando el desempeño y las expectativas	37
4.4.	Efectos del sistema de evaluación por competencias	39
4.4.1.	Equidad en los resultados	39
4.4.2.	Expectativas y necesidades; motivación y autodeterminación	39
4.4.3.	Revisiones de talento, aprendizaje y plan de desarrollo	41
4.4.4.	Evaluando el potencial y proyectando la contribución individual	43
Capítulo V:	Objetivos	45
Capítulo VI:	Metodología	47
6.1	Creación de sentido social y sistema de significados	48
6.1.1	Descripción de la muestra	48
6.1.2	Procedimiento	49
6.1.3	Cronograma de la intervención	50
6.1.4	Instrumentos y fase de evaluación	51
6.1.5	Resultados	54
6.2	Identificación de las competencias clave	55
6.2.2	Procedimiento	55
6.2.3	Cronograma de la intervención	56
6.2.4	Instrumentos y fases de evaluación	56
6.2.5	Resultados	58
6.3	Detección de necesidades del personal evaluador	59
6.3.1	Descripción de la muestra	59
6.3.2	Procedimiento	59
6.3.3	Cronograma de la intervención	60
6.3.4	Instrumentos y fases de evaluación	61
6.3.5	Resultados	64
6.4	Formación personal evaluador	64
6.4.1	Descripción de la muestra	65
6.4.2	Procedimiento	66
6.4.3	Cronograma de la intervención	66
6.4.4	Instrumentos y fases de evaluación	67
6.4.5	Resultados	69
6.5	Selección de herramientas de medición y métodos de evaluación	69
6.5.2	Procedimiento	69
6.5.3	Cronograma de la intervención	70
6.5.4	Instrumentos y fases de evaluación	71
6.5.5	Resultados	72
6.6	Implantación y entrada en funcionamiento del sistema de evaluación	72
6.6.1	Descripción de la muestra	72

6.6.2 Procedimiento	73
6.6.3 Cronograma de la intervención	74
6.6.4 Instrumentos y fases de evaluación	75
6.6.5 Resultados	75
6.7 Análisis de la adecuación del método de evaluación	78
6.7.1 Descripción de la muestra	78
6.7.2 Procedimiento	79
6.7.3 Cronograma de la intervención	80
6.7.4 Instrumentos y fases de evaluación	81
6.7.5 Resultados	82
6.8 Evaluación y medición del impacto	84
6.8.1 Descripción de la muestra	84
6.8.2 Procedimiento	85
6.8.3 Cronograma de la intervención	86
6.8.4 Instrumentos y fases de evaluación	86
6.8.5 Resultados	87
6.9 Retroalimentación del sistema de evaluación y medición	88
6.9.1 Descripción de la muestra	88
6.9.2 Procedimiento	88
6.9.2 Cronograma de la intervención	89
6.9.3 Instrumentos y fases de evaluación	90
6.9.4 Resultados	90
Capítulo VII: Discusión de los resultados	92
Capítulo VIII: Conclusiones	96
Capítulo IX: Limitaciones del trabajo	99
Capítulo X: Referencias bibliográficas	101
12. Anexos	108
Anexo 1. Instrumento para la evaluación del desempeño adaptativo	108
Anexo 2. Relación de registros y factores de la experiencia	109
Anexo 3. Registros categorizados y clasificados en función del nivel apreciativo	111
Anexo 4. Registros categorizados para estudio e integración en la estructura de significados	114
Anexo 5. Registros de facetas de desempeño etiquetadas pro capacidad de formar agregados	116
Anexo 6. Registros etiquetados y ordenados en función del valor compartido	117
Anexo 7. Competencias e indicadores de comportamiento	118
Anexo 8. Registros permeabilidad emocional	126
Anexo 9. Cuestionario 1. Evaluación de rendimiento y potencial	128
Anexo 10. Cuestionario 2. Evaluación del proceso de evaluación y medición del impacto	129

Capítulo I: Introducción

A continuación explicaremos la estructura del trabajo por el cual se describirá y analizará la experiencia organizacional en el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat para transformar con propósito el desarrollo organizacional.

En el Capítulo II encontraremos el motivo principal que ha motivado la elección de este trabajo: aportar valor a las personas y equipos de la organización a la que pertenezco.

Esta elección responde a una motivación profesional como técnico responsable de la implantación del sistema de carrera profesional, y a un conjunto de necesidades observadas.

Por su parte, en el Capítulo III se explicará la historia de la evaluación de desempeño. En la que veremos brevemente su evolución a lo largo del tiempo, hasta llegar a la regulación actual como antecedente del sistema de carrera profesional.

En este apartado entraremos en detalle de algunas experiencias y se contextualizarán los antecedentes de la organización para diferenciar entre el proceso de implantación del sistema de carrera profesional, y la entrada en funcionamiento del sistema de evaluación.

En relación con el Capítulo IV se expondrán los fundamentos teóricos para comprender mejor la complejidad interna de las organizaciones como sistema social. En base a este enfoque sistémico se explicará cómo crear valor compartido.

En este capítulo, se profundizará en la taxonomía clásica del desempeño y en el emergente desempeño adaptativo. Se explicarán las relaciones entre sus distintas dimensiones y en las relaciones entre sus variables.

A continuación se explicarán algunos de los aspectos relevantes sobre la evaluación del desempeño en base a la construcción de organizaciones basadas en competencias, para, posteriormente, entrar en detalle de los criterios técnicos para la selección de herramientas y métodos de evaluación.

En el último apartado de este capítulo, se explicarán las principales necesidades psicológicas a tener en cuenta en los procesos de evaluación, para la gestión del desempleo por expectativas y en función de las necesidades psicológicas con impacto en la motivación.

En referencia al Capítulo V se explicarán los seis objetivos generales del trabajo y sus objetivos específicos, relacionados con los criterios para evaluar la adecuación del sistema de evaluación a los criterios de relevancia, discriminación, practicidad y fiabilidad.

Por otro lado, en el Capítulo VI se describirán y analizarán las nueve fases de la intervención en base a las aportaciones de la teoría del cambio organizacional en el contexto de la evaluación por competencias, pero integrando una fase previa para la creación de sentido social y un sistema de significados.

A lo largo de este capítulo veremos el proceso seguido para definir el propósito, construir el diccionario de competencias clave y para la detección de necesidades del personal evaluador. En una cuarta fase se explicará el programa formativo, seguido del proceso de selección de las herramientas y métodos, para evaluar su adecuación a los criterios técnicos tras su aplicación.

El análisis de los resultados obtenidos de las evaluaciones serán analizados comparativamente, para identificar fortalezas, debilidades y puntos ciegos de la organización. En las dos últimas fases se explicará cómo medir el impacto y la contribución individual a través del análisis de los planes de desarrollo individuales.

Por su parte, el Capítulo VII estará dedicado a la discusión de los resultados obtenidos en relación con el encuadre teórico. En este capítulo se evaluará la adecuación del sistema de evaluación al conjunto de criterios técnicos, y se contrastarán aspiraciones y resultados obtenidos. En el Capítulo VIII se expondrán las tres principales conclusiones del trabajo y en el Capítulo IX se explicarán las principales limitaciones del trabajo y en el contexto de la intervención.

Capítulo II: Justificación

2.1. Elección motivada

La evaluación del rendimiento es una de las tareas de la Gestión de Recursos Humanos en las organizaciones que más dificultades acarrea, y una de las actividades que mayor valor añadido puede aportar a la organización (Bonache y Cabrera, 2009; Lawler, 1992).

Esta consideración es precisamente mi motivación: **aportar valor a las personas y equipos que forman parte del Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat**, dentro de mi ámbito de influencia específico como responsable técnico de la implantación del sistema de evaluación del rendimiento, mediante el cual, entre otros, se determina la progresión de grado dentro del sistema de carrera profesional horizontal (SCPH en adelante). Si bien el proceso de implantación del SCPH es progresiva y reconoce de forma automática el grado inicial de entrada, en función de una serie de criterios comunes para todos los grupos funcionales, será posteriormente, en el momento de su entrada en funcionamiento, cuando el sistema de evaluación del desempeño (EdD en adelante), sea el factor determinante para esta progresión en el SCPH.

Es por tanto una elección motivada por un interés profesional y que responde a un conjunto de necesidades observadas en relación al contexto organizacional, el entorno actual y a las personas en la cadena de valor, con la finalidad de hacer efectiva la **funcionalidad y orientación estratégica del SCPH para maximizar la utilidad de los resultados** de la evaluación del rendimiento, contribuyendo a desarrollar nuevas habilidades, capacidades y competencias organizativas para el desarrollo de su función adaptativa, que respondan a las expectativas de las personas evaluadoras y evaluadas en relación a las oportunidades que representa para ellas, y alineándolas con el propósito evolutivo de la organización.

En la medida en que la evaluación del rendimiento puede **facilitar la toma de decisiones estratégicas** con impacto en el conjunto del propósito de la organización (Arvey y Murphy, 1998), parece oportuno considerar el impacto que el contexto de la organización y la necesidad de adaptación al entorno, tienen sobre el valor que pretende aportar el SCPH a las personas, pues en definitiva, son ellas quienes convergen en los equipos y quienes deben percibir la **contribución del SCPH a la cadena de valor**.

2.2. El contexto organizacional

El envejecimiento progresivo de las plantillas en la administración pública, abre un reto inmenso en cuanto a la efectividad del **proceso de relevo generacional**, tanto en términos de transferencia de conocimiento, como en relación a determinar las necesidades para adquirir nuevas capacidades organizativas, detectando, fidelizando y poniendo en **valor el talento interno** disponible, para orientar la toma de decisiones dirigidas a la atracción del talento externo, deseado y adecuado a las necesidades reales.

En la medida en que este proceso supondrá en nuestra organización una **reposición de hasta un 34,9% de la plantilla actual para el año 2030** (aumentando hasta el 57,8% en 2035), puede deducirse que el impacto directo del sistema de EdD en los resultados de la organización, que ordinariamente ya es evidente, reviste aún mayor importancia debido a su excepcionalidad en el presente y a su trascendencia futura. Esta excepcionalidad, además, tiene otras implicaciones que conectan con **procesos estratégicos de otra índole**, como la transformación digital y cultural, que impacta directamente en las variables contextuales de la EdD.

La construcción de modelos organizativos basados en competencias como forma básica del desarrollo organizacional para la EdD, no son únicamente una tendencia actual en recursos humanos (Cantrell, Griffiths, Jones y Hiipakka, 2023), sino además tratan de dar respuesta a una creciente necesidad de adaptación organizativa al conjunto de pequeños cambios incrementales del entorno, cuya magnitud de sus efectos es mayor a la amenaza percibida. En este contexto, la inexactitud y dificultad para obtener datos de este entorno, que además no resultan predecibles, nos acerca a la idea de la teoría del caos.

Ese “caos” relativo que ubica al conjunto de las personas de la organización, y su desempeño, en una posición diferente a la tradicional, sin tener que pensar tanto en qué hacer para dar respuestas efectivas a las demandas del contexto y del entorno, sino más bien, en cómo aprender a escucharlos para reducir el grado de incertidumbre, y como medio para obtener respuestas.

2.3. La necesidad de adaptación al entorno

La implantación del SCPH debe ser capaz de **reducir esta incertidumbre** sobre las personas y procesos del contexto organizacional, contribuyendo a mejorar cualitativamente la comprensión de un entorno extremadamente **frágil e inestable**, que impacta directamente en el **nivel de ansiedad** de las personas y que, cada vez más, es difícil de comprender, en parte, por la confusión que generan las interrupciones que se producen en él, pero, asimismo, por su propia naturaleza, pues “es la interacción con el entorno, la entrada de inputs desde éste y la salida de outputs hacia él, lo que mantiene a la organización alejada de su posición de equilibrio” [...] siendo “este alejamiento del equilibrio, sinónimo de vitalidad organizativa.” que conlleva la consideración del “desarrollo de la organización, en gran medida, imprevisible” (Navarro, 2000).

Estos factores del contexto organizacional, y la necesidad de adaptación al entorno, inciden en el grado de complejidad que adquiere el proceso de toma de decisiones que, además, deben construirse sobre **escenarios no lineales** y en los que no hay una relación directa entre causa y efecto¹.

El sistema de evaluación del rendimiento a efectos de este trabajo, no tendrá la consideración de un sistema de evaluación cerrado, o aislado del propio SCPH, sino que comprenderemos su lógica como una pieza del engranaje de un sistema de mayor dimensión y complejidad al que, a su vez, debe ser capaz de adaptarse.

En este sentido, el valor percibido por las personas evaluadoras y evaluadas, será la principal garantía para facilitar el rendimiento en sí mismo, sin inhibir su potencial, pues del mismo modo que el proceso de evaluación del rendimiento **puede impactar positivamente** en los resultados (si se hace con acierto), **sus consecuencias pueden ser desastrosas** (si se aplica mal), pudiendo convertirse en una fuente de desmotivación, provocando insatisfacción y haciendo disminuir su compromiso con el propósito de la organización, desembocando en una reducción de su rendimiento (Oberty, 2019).

2.4. Las personas en la cadena de valor

Estos efectos no deseados por las personas evaluadoras y evaluadas, así como otros grupos de interés, como la propia representación legal de los trabajadores, son más habituales de lo que pueda parecer. Existen estudios que evidencian que el **70% de las personas evaluadoras se sienten limitadas** a la

¹ En referencia al significado del acrónimo BANI (Cascio, 2020) por el cual se entiende el entorno como frágil (o quebradizo), ansioso, no lineal e incomprensible, en contraposición a sus antecedentes VUCA. En ambos casos hace referencia a la visión, comprensión, claridad y adaptabilidad como mecanismos para afrontar el caos del entorno.

hora de proporcionar feedback, y que tan solo un 29% de las personas evaluadas se sienten satisfechas con el mismo proceso.

2.4.1. Personas evaluadoras

La relación entre ambas magnitudes, se acentúa en el momento en que el principal problema en la administración pública, tiene que ver con el liderazgo y la cultura (Franco y Bourne, 2007) que determina en gran medida la calidad de este feedback.

El sentimiento de **limitación de los evaluadores**, responde principalmente a cinco factores: no disponer de tiempo suficiente; incomodidad en la conversación; ausencia de permiso; falta de herramientas adecuadas y la creencia de que no es necesario².

Esta realidad global, precisa una intervención consciente en nuestro contexto organizacional, más aún si cabe, en el momento en que no existe un liderazgo y una cultura orientada al feedback con hasta un **98,7% de las personas evaluadoras** que afirman no haber recibido ni proporcionado feedback en un contexto de evaluación del desempeño; siendo además que el 1,3% restante tan solo ha participado como receptor del mismo, en experiencias profesionales anteriores y fuera de la organización.

La transformación de una amenaza externa que trasciende el ámbito público, pero que a su vez se acentúa por su idiosincrasia, aunado a una debilidad interna importante como es la ausencia de experiencia previa concreta, requiere considerar que el sistema de evaluación del rendimiento comportará una intensa dedicación en sensibilizar, formar y acompañar a las personas evaluadoras, **especialmente en el proceso para el establecimiento de metas** para el desarrollo de las personas de sus equipos, siendo esencial configurar un proceso que contribuya a fortalecer el liderazgo y la cultura.

2.4.2. Personas evaluadas

En relación a la insatisfacción de las **personas evaluadas** en España, hasta el **54% en España asegura no recibir valoración sobre su desempeño**, por un 45% de las personas que sí lo reciben, pero centrado en los aspectos a mejorar, y recordemos, tan sólo un 29% del total se sienten satisfechas. De este 45%, solamente el 41% de las personas con una antigüedad superior a cinco años, afirman recibir feedback.

El estudio también establece una relación directa entre la edad del trabajador y la evaluación del desempeño: el 55 % de los profesionales de entre 16 y 24 años y el 54 % de los de 25 a 34 años asegura recibir feedback en el ámbito profesional, pero **hasta un 62 % de los mayores de 55 años no recibe ninguna valoración**³

El promedio de edad en nuestra organización es de 55 años, todas las personas evaluadas tienen una antigüedad superior (o muy superior) a cinco años y, por el momento, nunca han recibido una valoración sobre su desempeño. Este escenario nos lleva a la necesidad de identificar qué aporta valor en el sistema de evaluación del rendimiento para este grupo de interés, con la finalidad de integrar instrumentos que permitan transformar estas nuevas amenazas y debilidades, en oportunidades presentes (y futuras) para las personas, que contribuyan a fortalecer el propio SCPH.

² Datos de "La cultura del Feedback" (RRHHDigital, 2023)

³ Datos del Informe sobre Evaluación del Desempeño y Ambiente Laboral en InfoJobs. (Infojobs, 2023).

El foco en este caso estará orientado a: ayudar a conocerse mejor a sí mismas, incrementar su autoestima y proporcionar claridad, tanto por parte de las personas evaluadas como por parte del propio sistema, siendo igual de importante determinar qué se evalúa (en base a datos válidos), cómo se mide (en base a instrumentos adecuados), pero sobretodo considerar para qué se evalúa, es decir, qué metas podrán establecerse en función de los resultados obtenidos en la evaluación y cómo orientar el feedback a facilitar la expresión del talento en base, también, a sus fortalezas, para liberando su potencial transformador (Oberty, 2019).

Es por ello que consideraremos la evaluación del desempeño como un proceso de **confluencia de datos y opiniones**, con la capacidad de transformar el talento y la motivación de las personas en una fortaleza organizativa (Lepak y Gowan, 2010). Si bien, ha sido (y sigue siendo) aún cuando la práctica más ensalzada, también la más criticada y debatida de todas las prácticas de gestión durante décadas (Lawyer et al., 1992).

2.5. La convergencia en la cadena de valor

La cadena de valor expresada, tiene una clara convergencia teórica que entraremos a detallar conceptualmente en futuros apartados, pero conlleva una reflexión en este punto.

El sistema de EdD basado en competencias (no en resultados) puede integrar también variables contextuales y adaptativas en relación al entorno (no solamente poner foco en las tareas y su rendimiento), puede tener la capacidad de prestar cobertura efectiva a las amenazas y oportunidades del entorno, contribuyendo, a su vez, a fortalecer la percepción de la cadena de valor a las personas evaluadoras y evaluadas, siendo el establecimiento de metas específicas y retadoras la fórmula para converger los distintos intereses como factor central de una experiencia satisfactoria y positiva (Vigilante, 2021).

Es por ello que a la dificultad habitual que encontramos en el diseño de un sistema de evaluación del rendimiento para encontrar **datos de rendimiento válidos**, que se intensifica con la ausencia de conciencia organizativa sobre la **utilidad del feedback**, o las variables contextuales que pueden interferir en el **objeto de medición** de los instrumentos utilizados, debemos sumar una característica distintiva de la administración pública como es su necesidad de responder a valores en conflicto (Verbeeten, 2008) que influye en la ambigüedad del **establecimiento de metas**, en parte, porque los objetivos poco claros proporcionan a los políticos la oportunidad de reaccionar mejor ante el cambio (Hofstede, 1981).

Esto nos lleva a un importante interrogante, ¿dónde podemos encontrar un espacio que resulte suficiente (en cantidad y en calidad), que proporcione seguridad psicológica a cada persona evaluadora para expresar su evaluación, y para compartir opiniones e impresiones que aporten valor a cada persona evaluada, entendiendo que el reto de orden superior es la concreción y el establecimiento de unas metas específicas y retadoras?

En base a mi experiencia previa (no instruida en la materia) y en línea con algunos autores, este espacio se ubica **en el centro de la organización**. Dónde los aspectos con componentes macro (organización) convergen con el motor que guía la vida del sistema (propósito) para conectar con los aspectos micro (personas) a través de conversaciones que ayuden a avanzar hacia el desarrollo personal y profesional (plenitud) creando unidades de trabajo efectivas (Moreno, Martínez, y Maroto, 2018).

Capítulo III: Antecedentes de la evaluación del rendimiento

3.1 La historia como antecedente de la norma

La historia es la ciencia social que se encarga de estudiar el pasado de la humanidad, y desde la amplitud de esta perspectiva, podríamos asimilar como antecedentes de la evaluación del desempeño, tanto al “valorador imperial” en la antigua China siendo el **evaluador del rendimiento y la actitud de los miembros de las Cortes**, como el sistema de evaluación de Pitágoras a los aspirantes a ser alumnos de su escuela en la Grecia clásica (Padilla, 2023).

Esta larga historia corta, nos llevaría necesariamente en el tiempo hasta la evaluación del rendimiento académico en las primeras universidades durante la Edad Media, o al procedimiento formalizado para evaluar a los miembros de la Compañía de Jesús en el siglo XIV, cuando **San Ignacio de Loyola utilizaba un sistema combinado de tres elementos**: informes y notas de las actividades y su potencial; incluyendo la autoevaluación de los misioneros, y las evaluaciones de supervisores y de otros jesuitas.

Estos antecedentes, digamos, románticos, se trasladaron al ámbito puramente laboral en el siglo XVIII, coincidiendo con la I Revolución Industrial.

En este periodo encontramos el **primer instrumento de evaluación** aplicado a un entorno industrial, llamado el “**monitor silencioso**” de Robert Owen, (Scottish Maritime Museum, 2019) quién se opuso firmemente al castigo corporal como medio para mantener la disciplina, creando un sistema alternativo de EdD para su fábrica de New Lannark en Escocia en 1813.

El sistema creado por Owen, funcionaba mediante un cubo de madera con distintos colores en cuatro de sus caras, que se colgaba diariamente junto al puesto del trabajador para indicar su **nivel de desempeño** del día anterior, basándose en una **escala** con cuatro niveles: malo, indiferente, bueno y excelente. Este procedimiento fue muy criticado en la época debido a su dedicación para tomar nota diariamente de la conducta en los “libros de carácter”, y se consideró como un sistema excesivamente **personalizado** (Padilla, 2023).

En 1842 encontramos las primeras **fichas de valoración** en las oficinas federales del gobierno estadounidense, que sirvieron de antecedente para el ejército norteamericano, cuando en 1880 creó un sistema de evaluación de sus miembros basado en estos instrumentos con el objeto de **mejorar sus resultados**.

La irrupción de la II Revolución Industrial nos lleva al caso de General Motors en 1918, cuando se diseñó y pone en práctica un sistema de evaluación destinado a comprobar el **rendimiento directivo**. La monitorización del rendimiento hasta ese momento se había efectuado exclusivamente para comprobar la eficacia de las máquinas en las fábricas, y no al rendimiento de las personas.

En la década de 1920-30, se fueron introduciendo nuevos procedimientos dirigidos a mejorar este rendimiento, y a relacionar la política de retribuciones con la responsabilidad, así como las aportaciones de los empleados al éxito organizacional. **La retribución se configura en ese momento como el único motivador del trabajador**.

Estas nuevas relaciones sistémicas de la evaluación del desempeño en el entorno laboral, se desarrollan simultáneamente a las aportaciones en otros campos para el refinamiento conceptual de la evaluación del

desempeño. Es en la década de 1940-50, eso cuando Ralph Tyler, considerado como **padre de la evaluación científica**, acuña el término de *evaluación educacional o curricular*, para referirse a la aplicación de la experiencia y la psicología conductual, definiendo así la **evaluación como “el proceso para determinar el grado en que los cambios deseados en el comportamiento están teniendo lugar realmente”**.

Este concepto fue importado a nuestro país a partir de la década de 1980, cuando se empieza a aplicar la **evaluación de procesos y personas** orientadas a la mejora de la **productividad y competitividad**. El desarrollo de la evaluación del desempeño durante la década de 1990, encuentra en la burocracia e ineficiencia intrínsecas de las administraciones públicas de ese momento el espacio idóneo para empezar a incorporar algunas de sus prácticas.

3.2 La norma general como antecedente de la regulación específica

La irrupción de estas prácticas de evaluación del desempeño durante la década de 1990, no se hizo efectiva en el ámbito público hasta la aprobación del RD 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP en adelante); mostrando desde entonces un **recorrido desigual en nuestro país** (González, 2022).

La causa de este recorrido se debe a múltiples factores, como veremos con más detalle en el próximo apartado, pero el elemento nuclear que actúa como causante de esta tendencia, se encuentra en que la propia norma **no establece un modelo de EdD que sirva de referencia** para el conjunto de las administraciones públicas, ordenándolas, eso sí, a establecer en cada una de ellas sus propios **sistemas de evaluación del desempeño**, y aportando una definición conceptual de la figura entendiéndola como **“el procedimiento mediante el cual se mide y valora la conducta profesional y el rendimiento o el logro de resultados”** (art. 20.1, EBEP)

Esta definición nos proporciona una base de acción amplia, y abierta a interpretación, aludiendo a la idea de concebir la EdD como un **proceso reglado** (procedimiento) con dos elementos **objeto de evaluación diferenciada** (conducta profesional, por un lado, y el rendimiento o logro de resultados, por otro), que actúa como factor determinante dentro de un sistema mayor (SCPH), y a través del cual se pretende obtener una “medición y valoración”.

Para conseguir este resultado, el articulado establece que el diseño del sistema de evaluación debe ser adecuado a unos **criterios** (transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación), cuidando especialmente su objetividad y transparencia durante su implantación (siendo conocido por todos), y que surja **efectos conformes a los principios constitucionales** de igualdad, mérito y capacidad.

Estos elementos se incorporan también como materia objeto de negociación colectiva con la representación legal de los trabajadores, siendo una responsabilidad compartida el desarrollo conjunto de la reglamentación del sistema de evaluación y de sus efectos en relación al SCPH, para hacer efectivo, entre otros, el “derecho a la progresión en la carrera profesional y promoción interna” (artículo 14).

Es por tanto una oportunidad para que cada administración pública encuentre su propio espacio de diálogo en aras a su autorregulación dentro de un sistema propio, adecuado a los criterios y principios constitucionales, pero también a la realidad y a las necesidades de cada organización que, entre otros aspectos, podrá determinar:

- Qué **niveles** han de alcanzarse en la evaluación y durante cuánto tiempo, para que un funcionario pueda solicitar el **progreso en los grados** o categorías que para su subgrupo de titulación establezca la ley de la administración pública a la que pertenezca,
- Qué **formación** (cursos o acciones formativas) se estiman oportunos a la luz de los resultados globales de la evaluación, incluyendo la exigencia de formación individual específica para superar las **evaluaciones poco satisfactoria**
- Qué efectos tiene la evaluación en la **provisión de puestos de trabajo**, o sea, qué resultados de la evaluación se exigirán o se considerarán meritorios para obtener un puesto de trabajo, así como su **efecto en las retribuciones complementarias**.

Por último, cabe destacar que el artículo 13.3 establece una particularidad sobre el sistema de EdD del personal directivo, pues “estará sujeto a evaluación con arreglo a los criterios de eficacia y eficiencia, responsabilidad por su gestión y control de resultados en relación con los objetivos que les hayan sido fijados”.

Esta no es la evaluación del desempeño que se establece con carácter general, siendo la **principal diferencia**, “la aplicación directa de principios constitucionales como el de eficacia, el énfasis en los resultados, y la ausencia de la medición o valoración de las conductas, siendo prácticamente la misma regulación que la ley 28/2006 establece para directivos de las agencias estatales” (Adiego, s/f)

3.3 Los antecedentes en el ámbito público

Los antecedentes de sistemas de EdD en el ámbito público en los términos expresados hasta el momento son ciertamente limitados, tanto en el ámbito autonómico⁴ como de las entidades locales⁵. En todos ellos encontramos experiencias heterogéneas, e interesantes por sus aportaciones y el valor de sus enfoques, muestra del recorrido desigual de la figura de la evaluación del desempeño que anunciamos con anterioridad (González, 2022) .

En este apartado entraremos en detalle de dos experiencias. La primera por ser el antecedente pionero, y la segunda, por su especial confluencia con algunos aspectos del modelo que se ha diseñado en el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat.

3.3.1. El caso pionero: Administración General del Gobierno Vasco

El antecedente por excelencia debido a su precocidad en la implantación del sistema de evaluación del desempeño es el de la Administración General del Gobierno Vasco.

A juicio de Gorriti (2007), en la definición normativa de la figura de la EdD del artículo 20, falta un elemento importante, proponiendo razonadamente su definición como un “**proceso individual mediante el que se mide y valora un comportamiento organizacional relevante, bajo el dominio del propio ejecutor**”. De esta forma, Gorriti (2007) propone limitar las conductas profesionales evaluables a aquellos comportamientos laborales de los cuales es responsable la propia persona, entendiendo como tal, las relacionadas con el desempeño de la tarea, siendo su antecedente en psicología social la cognición.

En su propuesta también propone la relevancia como criterio adicional a los establecidos en la norma, criterio que también se observa en Salgado y Cabal (2011), pero sin limitar el objeto de evaluación al

⁴ País Vasco, La Rioja, Galicia, Valencia, Castilla-La Mancha, Asturias, Andalucía y Extremadura (González, 2022).

⁵ Diputación de Valladolid y los Ayuntamientos de Valencia, Alicante y Los Realejos (González, 2022).

desempeño de la tarea. Oberty (2019) también emite su propia contraindicación para que el sistema de evaluación del desempeño “evalúe aspectos importantes y relevantes del puesto de trabajo”. En la medida que el objeto de evaluación debe ser relevante e importante, quiere decir, que **debe ser un aspecto prioritario**.

En cuanto al proceso para el diseño de su sistema de evaluación, Gorriti (2007) establece como esencial contar con el **análisis de puestos de trabajo**⁶ para poder disponer, entre otros, de los diagramas de flujo; destrezas; criterios o estándares de ejecución **a partir del análisis de tareas**.

Adicionalmente, se realiza el estudio de validez de contenidos, el diseño del instrumento de evaluación del desempeño a través de las escalas de valoración con anclajes conductuales⁷, el diseño de la base de datos, la adaptación de los criterios de ejecución a los distintos grupos de clasificación de la administración (que presentan distintos niveles de exigencia) y el ulterior desarrollo de una experiencia piloto.

Los instrumentos utilizados están claramente enfocados al desempeño de la tarea y centrados en que las conductas se hallen dentro de la esfera de actuación del empleado.

Los aprendizajes de este caso pionero, se pueden resumir en:

- Entender que la evaluación del desempeño es un proceso, no sólo un procedimiento, aunque del mismo pueda deducirse que se trate de un **proceso reglado**, añadiendo el criterio de relevancia (e importancia) al de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación
- Discrimina entre los distintos tipos de desempeño, para distinguir “entre buenos y menos buenos”, diferenciados exclusivamente por su desempeño en la tarea, sin discernir sobre factores contextuales, conductas contraproductivas **ni factores adaptativos**.
- La fiabilidad de las medidas es uno de los principales handicaps, siendo especialmente importante si se evalúa una dimensión global o concreta, (.62 de fiabilidad entre superiores y pares para dimensiones globales), pero más aún en función de quién sea la persona evaluadora (evaluaciones más fiables corresponden a las de superiores sobre dimensiones de tarea).

A continuación se presenta el segundo antecedente de caso que sí incluye en el diseño de su sistema de evaluación otros tipos de desempeño.

3.3.2. El caso combinado: Administración Pública del Principado de Asturias

El desempeño de la tarea no es el único que se desarrolla en el puesto de trabajo y, por tanto, se trata de una figura multidimensionalidad. Este enfoque es el punto de partida en la experiencia de la Administración Pública del Principado de Asturias (Salgado y Cabal, 2011), cuyo modelo de evaluación del desempeño se compone de criterios externos objetivos, e indicadores de las **tres grandes dimensiones de la taxonomía clásica**: desempeño de tarea, desempeño contextual y conductas contraproducentes (o desempeño organizacional).

⁶ Elaborado en el periodo de 2002 a 2008 con la participación la plantilla a través de un cuestionario en la intranet

⁷ Las EVA 's permiten aumentar la precisión de los evaluadores, es decir, mejorar la fiabilidad y validez de las evaluaciones, pues las conductas y los indicadores son directamente observables, y favorecen el control eficaz del efecto halo y los errores de tendencia central y benevolencia.

En el estudio de este caso se identificaron 50 competencias relacionadas a las tres dimensiones del desempeño laboral, e implicó la valoración de 202 empleados⁸, quienes utilizando una escala⁹ de 1 a 5 discernieron sobre la relevancia de cada faceta. Por tanto, de igual forma que en la experiencia del País Vasco, el principio de relevancia se ha considerado como criterio adicional a la transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación, pero en este caso considerando las tres dimensiones comentadas anteriormente sobre el desempeño laboral.

Otros elementos de especial interés en este caso son que:

- Los **criterios externos** (e independientes del desempeño), incluyen factores de diversa naturaleza para obtener la puntuación de la evaluación, ponderando el logro de los objetivos individuales, la propia **permanencia en el puesto** durante el periodo objeto de evaluación (desempeño de puestos), la **asistencia** a cursos formativos **y su antigüedad** en la Administración Pública.
- Se ha introducido voluntariamente un **marco valorativo que tiende a sesgar las puntuaciones hacia arriba (positivamente)**, al no estar balanceadas las posibilidades de desempeño superior al promedio e inferior al promedio.
- En este caso encontramos que cada dimensión puede ser evaluada con una **escala de 1 a 4**, donde el 1 indicaba que el desempeño era inferior al promedio es dicha dimensión, el 2 era el promedio, 3 superior al promedio pero sin llegar a excelente y 4 un desempeño excelente.

A pesar de la benevolencia de la escala de valoración, cabe destacar que un **3% de los empleados de la muestra no habrían superado la evaluación** si la puntuación de corte hubiera sido en 2 puntos, y hasta un 15%, si se hubiera situado en 2.7 puntos, sin que ello invalide el sistema de evaluación.

Es especialmente relevante considerar que la propuesta de un sistema de evaluación dual (resultados y conducta profesional), optando al mismo tiempo por una fórmula combinada de desempeño de tarea, contextual y organizacional, fue una propuesta innovadora; más aún si consideramos el proceso previo de participación para determinar la relevancia.

La posterior impugnación del reglamento de carrera profesional y, en especial, del alcance del sistema de evaluación mixto, aún cuando se resolvió favorablemente mediante sentencia por parte del Tribunal Superior de Justicia de Asturias (STSJ Asturias 825/2012), y fue ratificada por el Tribunal Supremo, en la práctica, supone un elemento que distorsiona la alta fiabilidad del sistema de evaluación propuesto.

El coeficiente alfa de Cronbach, que informa sobre el grado de consistencia y homogeneidad de los distintos elementos (ítems) que componen la medida, obtuvo en su caso un resultado de .953 sobre la dimensión global de desempeño, para todos los grupos ocupacionales y el conjunto de las tres dimensiones.

El resultado de este coeficiente para cada una de las dimensiones de desempeño por separado, también fue alto: desempeño de tarea (.864), desempeño contextual (.872) y desempeño cívico u organizacional (.883), siendo que dicho coeficiente debería poseer al menos un valor de .70 o superior (Nunnally, 1978).

⁸ Esta muestra se correspondía en un 77.22% del grupo A1; 17.78% del grupo A2; y 5% del grupo B.

⁹ En que 1 significaba que la faceta no era nada relevante; 2 que es poco relevante; 3 que es algo relevante; 4 que es bastante relevante y 5 significaba que es fundamental)

3.4. Nuestros antecedentes: Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat

La implantación de un sistema de EdD consta de cuatro fases: 1) diseño y planificación; 2) elaboración y aprobación del instrumento jurídico; 3) la publicidad del sistema; y 4) la aplicación del sistema (Mas, 2023). Este trabajo se centrará en la última de ellas, si bien diferenciaremos entre: a) aplicación del SCPH, que determina las personas activas en el mismo, y 2) la entrada en funcionamiento del sistema.

3.4.1. La aplicación del SCPH como antecedente del sistema de evaluación

La aplicación del SCPH reconoce automáticamente un grado de aplicación inicial en función de la antigüedad en el puesto de trabajo:

Tabla 1. Relación de Grados del SCPH en relación a la antigüedad en el puesto

Grado	1	2	3	4	5	6
Antigüedad	5 a 9 años	10 a 13 años	14 a 17 años	18 a 21 años	22 a 25 años	Más 25 años

Fuente: Acuerdo para la reglamentación del sistema de carrera profesional horizontal (2021). Elaboración propia.

Esta asignación inicial se produce según el grupo funcional al cual esté adscrita la persona y en base al siguiente calendario:

Tabla 2. Relación de grupos y calendario de aplicación

Grupo	Fecha aplicación
Administrativo/a	10/2021
Subalterno/a	10/2021
Brigadas	10/2021
Educador/a Guardería	10/2021
Técnico/a A1	3/2022
Técnico/a A2	3/2022
Técnico/a C1	3/2022
Técnico/a C2	3/2022
Policía	3/2023
Mandos intermedios	3/2023
Director/a	3/2023

Fuente: Acuerdo para la reglamentación del sistema de carrera profesional horizontal (2021). Elaboración propia.

El grado inicial y el momento de aplicación del SCPH, determinan una retribución asociada a la aplicación del sistema, según la siguiente Tabla 3:

Tabla 3. Relación de grupos e importes en euros/bruto/año de aplicación por grado

Grupo	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Grado 6
Brigadas	208	417	625	833	1042	1250
Subalternos	208	417	625	833	1042	1250
Administrativo	250	500	750	1000	1250	1500
Guarderías	250	500	750	1000	1250	1500
Técnico C1	250	500	750	1000	1250	1500
Policía	250	500	750	1000	1250	1500
Técnico A2	292	583	875	1167	1458	1750
Técnico A1	333	667	1000	1333	1667	2000

Mandos	333	667	1000	1333	1667	2000
Directivos	333	667	1000	1333	1667	2000

Fuente: Acuerdo para la reglamentación del sistema de carrera profesional horizontal (2021). Elaboración propia.

La aplicación del SCPH es por tanto la activación de las personas en el mismo, pero no implica la entrada en funcionamiento del sistema de evaluación, para ello debemos atender a la entrada en funcionamiento del SCPH.

3.4.2 La entrada en funcionamiento del sistema de evaluación

La activación de las personas en el sistema en función del tiempo (años de antigüedad), y en un momento temporal diferente según el grupo funcional (calendario de aplicación), implica que todas ellas serán susceptibles de progresar de grado, pero en un momento distinto, siendo todas ellas evaluadas, incluso las evaluadoras. En consecuencia, no existe la posibilidad de realizar un único proceso anual de evaluación simultáneo para la totalidad.

Es por ello que la entrada en funcionamiento del sistema de EdD, se produce en fecha 10/2022, cuando algunas personas de los grupos funcionales administrativos, subalternos, brigadas y guarderías (aplicación 10/2021), agregan un año a su antigüedad respecto al acumulado en el momento de la aplicación.

Ejemplo	Aplicación 10/2021	Entrada en funcionamiento 03/2022
Subalterno/a	Subalterno/a con 9 años de antigüedad en el puesto: aplicación sistema de carrera Grado 1	Subalterno con 10 años de antigüedad en el puesto: entrada en funcionamiento del sistema de evaluación para progresar de Grado 1 a Grado 2

Fuente: Acuerdo para la reglamentación del sistema de carrera profesional horizontal (2021). Elaboración propia.

Estas personas están en disposición de superar la barrera de años de antigüedad entre grados del sistema, y este hecho activa el procedimiento para la evaluación del rendimiento en base a tres factores: 1) desarrollo profesional compuesto por cuatro subfactores; 2) asistencia efectiva en el puesto de trabajo, y 3) evaluación por competencias; compuesto este último por dos eventos: a) la entrevista con el personal evaluador en que se comunican los resultados de la evaluación por competencias, y; b) la elaboración de un plan de desarrollo individual planificado conjuntamente entre la persona evaluada y evaluadora para su aprobación por el servicio de recursos humanos.

3.4.3 Los retos previos a la entrada en funcionamiento

Los estudios de caso nos llevan necesariamente a entender el sistema de evaluación como un proceso reglado, pero también, humano, por el cual, tras revisar la interacción de los instrumentos jurídicos y métodos de evaluación en otras realidades, ahora centraremos nuestra atención sobre los retos previos a la entrada en funcionamiento en relación a las personas dentro de la cadena de valor.

En este sentido, Gorriti (2007) pone de relevancia cómo de importante es la actividad evaluadora, y especialmente, la **formación de los evaluadores**. No solo porque su formación mejora la fiabilidad y validez (esencialmente práctica) sino, porque “la formación puede mejorar el impacto del feedback en la mejora del desempeño posterior, de orden teórico, en consonancia con el objetivo de motivar a los empleados públicos”.

En una organización donde el 98,7% de las personas evaluadoras afirman no haber recibido ni proporcionado feedback en un contexto de evaluación del desempeño, esta **limitación de la actividad evaluadora** podría manifestarse por el influjo de la subjetividad en la fiabilidad y validez de las evaluaciones. Es por ello que el proceso de formación para las personas evaluadoras (inicialmente mandos intermedios) será el principal reto antes de las primeras evaluaciones.

En este orden de prioridades, concretar qué será relevante (o prioritario) evaluar, no será menos complejo, por su magnitud, pues, mientras el reglamento acordado establece que se evaluarán las tres competencias clave del puesto, debiendo obtener una evaluación positiva de todas ellas, en la práctica, determinaremos a través de un proceso de co-creación qué es o no relevante, para darle forma, y **reducir el posible exceso de la carga decisoria del personal evaluador** (no su responsabilidad como responsable directo de la persona evaluada). Es por ello que se ampliará la evaluación por competencias de tres claves para el puesto de trabajo a un rango de diez competencias transversales y debiendo obtener una valoración promedio positiva.

La escala no será un tema menor, pues tras identificar las competencias y dar forma a su contenido con el nuevo Diccionario de Competencias ASB, se establecerá deliberadamente una escala de 1 a 4 parecida al caso combinado de la Administración Pública del Principado de Asturias, pero en base a la gestión de expectativas. En ambos casos (escala y competencias) tendrán vigencia hasta 2025 como periodo transitorio para la adopción del **sistema de EdD combinado** que incluye el desempeño adaptativo como eje esencial entre el entorno, el contexto organizacional y las personas.

Asimismo se dará cabida a la **autoevaluación voluntaria** por parte de las personas evaluadas de forma previa a la evaluación. Este aspecto del proceso será determinante para obtener una interpretación enriquecida sobre la base de la evaluación: compartirá impresiones que lleven a una percepción compartida de los resultados de la evaluación.

En próximos apartados se detalla el procedimiento efectuado para la identificación de las competencias transversales, se analizará la adecuación del sistema de evaluación y el estudio sobre los efectos de la EdD con las personas en la cadena de valor.

Capítulo IV: Encuadre teórico

4.1. La organización como sistema (adaptativo) complejo

4.1.1 La organización como sistema social

Un sistema es un “conjunto de elementos interrelacionados y que presenta un cierto carácter de totalidad más o menos organizada” (Navarro, 2001). En un sistema encontramos como características estructurales: elementos, relaciones y límites que son establecidos por el propio sistema. La organización como sistema social está constituida por personas y/o grupos de personas (elementos), orientadas hacia unos objetivos o fines que guían sus actividades y procesos siendo perseguidos a fin de su propia subsistencia (límites) a través de la diferenciación de funciones entre sus miembros, su coordinación racional (relación) y su continuidad a través del tiempo.

El alto nivel de complejidad de los sistemas sociales en base a la jerarquía de la complejidad de K. Boulding (1956, citado en Navarro 2001), por la cual se sitúa como octavo tipo que precede únicamente al noveno y último “Complejidades por descubrir”, se debe a que están formados por conjuntos de individuos con **capacidad de crear un sentido social de organización**, de compartir cultura, historia y futuro, de disponer de sistemas de valores, de elaborar sistemas de significados, entre otros. Este nivel de complejidad absorbe al mismo tiempo la complejidad del sistema que se corresponde con el nivel anterior en interacción, con lo cual aparecen y emergen, complejidades de niveles anteriores junto a las nuevas propiedades sistémicas, respectivamente. Esta consideración, **incide en la deseada adaptación y evolución organizativa**, siendo el tiempo un factor relevante para interpretar su comportamiento como sistema.

El componente social de estos niveles sistémicos de complejidad están estrechamente relacionados con la cultura organizativa, para la que el modelo de Richard Barrett (2016), propone siete niveles de conciencia organizativa, siendo sus estadios más elevados el nivel de **evolución para transformar la cultura** a partir de la búsqueda y el **alineamiento del desarrollo organizacional en torno a un propósito**, que preceden a la colaboración en la que éste se hace extensivo, y por el cual se puede llegar a medir la contribución por estar integrado en todos los niveles operativos **para vivir el propósito**. El detalle de este modelo para medir y tangibilizar la cultura puede observarse en detalle en la Figura 1.



Figura 1. Fuente: Adaptación Barrett (2016) en Ardura (2023)

4.1.2 La complejidad en la dinámica interna

Las organizaciones entendidas desde esta perspectiva social se caracterizan por ser “sistemas alejados del equilibrio porque en el equilibrio no hay organización posible” (Navarro, 2001), siendo un elemento central de su dinámica interna el correcto funcionamiento de los **bucles de retroalimentación**, pues es el elemento estructural que puede determinar relaciones y clarificar los límites que contribuyen al desarrollo organizativo.

Esta consideración es muy relevante, pues si los modos de **funcionamiento** no se encuentran tanto en los sucesos previos, sino en la estructura en sí misma, y considerando a la organización como un sistema intencional, bien podría perseguir como objetivo principal orientarse a construir canales y modelos internos que garanticen dicho funcionamiento, sin dejar de ponderar el impacto que sus acciones puedan tener en relación al ajuste persona-organización. Este ajuste persona-organización a través de los **canales de retroalimentación** como fenómeno adaptativo entre las personas y la organización, responde a que la organización, se caracteriza por estar “alejada del equilibrio porque en el equilibrio no hay organización posible” [...] y “necesitan del continuo intercambio con su entorno” (Navarro, 2001).

4.1.3 La condición adaptativa del sistema complejo

En este sistema social que funciona correctamente cuando los bucles de retroalimentación cuentan con canales y modelos internos, el sujeto es quien construye el objeto de estudio en base a problemáticas percibidas en su relación, estructuras e interdependencias. Lo que implica considerar una aproximación a estos objetos de estudio desde una perspectiva constructora, sustituyendo la condición de aditividad propia de la lógica del pensamiento analítico tradicional por el cual procesos parciales suman al proceso global, por una **condición adaptativa** que permite configurar canales de comunicación y feedback para construir respuestas que aporten valor a las problemáticas percibida, pues, parafraseando a Albert Einstein: “las problemáticas significativas que enfrentamos, no pueden resolverse en el mismo nivel de pensamiento que teníamos cuando lo creamos”.

El hecho de comprender esta complejidad desde distintos niveles de pensamiento, también implica que la comprensión de cada nivel de un sistema organizativo contiene los sistemas del nivel inferior, y este, a su vez, es un sistema emergente, capaz de resolver problemáticas creadas en ese otro nivel. Esta lógica resulta interesante para intervenir sobre las relaciones no lineales entre las personas de un sistema, de forma más o menos efectiva y respetando los límites existentes, habilitando a incorporar otros que puedan emerger de la propia interacción. La consideración en relación a la condición adaptativa referida por Holland (1996) en relación a los sistemas complejos, aún cuando no cuenta con respaldo suficiente, puede resultar operativa, especialmente por algunos de sus **mecanismos adaptativos**.

4.1.4 Los mecanismos adaptativos

Holland (1996) se refiere a la agregación orientada a la simplificación como una propiedad del sistema, basada en la agregación en categorías definidas en función de un interés, por el cual se ignoran detalles irrelevantes y se agrupan categorías de cosas que difieren de esos detalles. Estas categorías darían sentido a mecanismos adaptativos como los bloques de construcción a partir de la creación de modelos internos, que actúan proporcionando **capacidad de anticipación** al sistema, siendo que la agregación de estos bloques puede producir bloques de construcción para el nivel superior con la misma lógica, erigiéndose así como un mecanismo adaptativo fundamental de los sistemas adaptativos complejos.

Holand (1996) hace referencia también a los flujos en la red como propiedad, basados en la relación entre nodos compuestos de personas y/o grupos de personas, y los recursos, relacionados a través de conectores, entendidos como canales de comunicación que pueden propiciar interacciones. Estos flujos varían dentro del sistema y en función del tiempo como consecuencia del proceso de **aprendizaje y adaptación intrínseco**. “El efecto de una acción dentro de estos flujos de la red puede tener un **efecto multiplicador** propagando su efecto a través de la red de interacciones para provocar cambios notables en el sistema” (Holland, 1996).

El último mecanismo que presentamos es el etiquetado, que facilita consistentemente la **formación de agregados**, constituye el tercer mecanismo que, en su caso, contribuye a la supervivencia para la agregación y formación de límites permitiendo observar y actuar sobre propiedades que no eran evidentes para su selección, especialización y cooperación.

4.2 El sistema de carrera profesional como subsistema emergente

4.2.1 La creación de valor compartido

La **agregación de valor en un sistema social** es un concepto ampliamente aceptado en campos de estudio como la economía, sociología y la teoría organizacional. Entre los principales autores que han escrito sobre ello, encontramos a referentes como Peter Drucker, Clayton Christensen y Michael Porter.

En base a estos autores, se puede comprender la agregación de valor a un sistema social como el conjunto de aportaciones que implican **contribuir de manera positiva y beneficios para las personas y la comunidad**, proporcionando soluciones, conocimiento o servicios, que no solo satisfagan necesidades, sino que mejoren la calidad de vida o fomenten el progreso y el bienestar en la sociedad, generando un impacto positivo que promueva el desarrollo y la armonía social”.

La **creación de valor compartido según de Porter y Kramer** (2011), se puede definir como aquellas “políticas y prácticas operativas que mejoran la competitividad de una empresa y al mismo tiempo mejoran las condiciones económicas y sociales en las comunidades en las que opera”, centrándose en identificar y ampliar las **conexiones entre el progreso social y económico** bajo la premisa de que tanto uno como el otro deben abordarse utilizando los principios de valor. Es decir, referirse a los beneficios relativos a los costes, pero no solamente a los económicos en sí mismos, sino también en su conexión social, y sin considerar a ésta como un elemento periférico.

La creación de valor compartido utilizando estos principios, afirman Porter y Kramer (2011), es poco común en las organizaciones, pero aún menos en aquellas del sector social, que habitualmente entienden el éxito de su organización en términos de beneficios obtenidos o del dinero gastado. Según estos autores existen tres claves en que las organizaciones pueden crear oportunidades de valor compartido. Entre ellas, nos centraremos en la referida a la redefinición de la **productividad en la cadena de valor**, especialmente en base a dos de las conexiones más fuertes, por las cuales la productividad de las personas en la cadena de valor está relacionada con el bienestar y el desarrollo de competencias de las personas trabajadoras (Porter y Kramer, 2011:8)

4.2.2 El efecto multinivel como subsistema emergente

El sistema organizativo en relación al sistema mayor debe considerarse como un sistema abierto, y por tanto, expuesto también a la aparición de propiedades emergentes fruto de las interacciones entre sus

elementos, y éstas, al mismo tiempo, retroalimentan a los propios elementos del sistema en sí, sin que todos estos elementos tengan el mismo peso, ni porqué existir previamente en el propio sistema. Del mismo modo, en el ambiente del propio sistema existen fuentes de recursos y puntos de influencia por lo que el estudio de las interrelaciones del sistema para su posterior modelado contribuye a realizar simulaciones de los efectos de una posible intervención.

4.2.3 La intervención sobre los puntos de influencia

Estas consideraciones nos llevan a que la **adopción de una visión holística** para el diseño de las estructuras y procesos será de vital importancia a la hora de plantear cualquier tipo de intervención que tenga como fin la producción de cambios en el mismo. En relación a los puntos de influencia hay que destacar que presentan palancas que ejercen una mayor presión y que facilitan pequeños cambios, que pueden producir grandes resultados que se acerquen (o se adapten) a los esperados. Encontrar estos **puntos en los que los actos y las modificaciones en las estructuras** puedan conducir a mejoras significativas y duraderas es esencial para el éxito en intervenciones de este alcance.

En este sentido de las cosas, la **teoría del cambio organizacional** como perspectiva teórica utilizada para explicar el proceso de implementación de cambios en las estructuras de la organización, sostiene que no es un evento aislado, sino un proceso continuo que implica una serie de etapas y factores clave que deben abordarse para lograr una implementación exitosa.

En el contexto de la evaluación de competencias, respecto a la teoría del cambio organizacional, se presentan algunas etapas que se deben considerar: 1) identificación de la necesidad de cambio; 2) establecimiento de objetivos claros; 3) identificación de las competencias; 4) selección de herramientas y métodos de evaluación; 5) implementación del sistema de evaluación; y 6) monitoreo y mejora continua.

4.2.4 La reciprocidad de las interacciones

Las propiedades **emergentes de la organización y los puntos de influencia clave** en un sistema en que las personas buscan adaptarse a los cambios externos, y la complejidad en relación a las propias personas, debe comprenderse, y no puede ser eliminada, como una oportunidad de conseguir comprender su dinámica del sistema y encontrar la cooperación inicial en los referidos actos y modificaciones en las estructuras.

En este sentido, encontramos como Axelrod y Cohen (2001) se refieren tres características fundamentales de la **dinámica en las interacciones adaptativas**: 1) La variación como fuente de evolución: es un elemento que hace que los sistemas sean dinámicos y en el que surge de la reproducción (mezcla de elementos supervivientes) y la mutación (cambio en un sistema producido por azar), dando lugar a unos nuevos rasgos; 2) La interacción entre las personas da lugar a cambios en sus estrategias con el fin de adaptarse y la interacción es posiblemente la característica de relación entre agentes más importante desde esta perspectiva; y 3) La selección de aquellas estrategias de las personas que no se pueden adaptar bien al mundo externo, dando lugar a una evolución de sus estrategias para lograr una mejor adaptación.

Estas tres características, y en especial la interacción, implica considerar que la **cooperación** en una primera interacción entre personas, o de estas con el SCPH, no siendo una estrategia realizable en una pretendida adaptación a **nivel de grupos**, pues es de suponer que la estrategia más estable ha de ser siempre desertar. Esta consideración, debe entenderse en un contexto en que no haya incentivos para la

cooperación, por cuanto la posibilidad de la reciprocidad sería mínima. En estos casos existen mecanismos multinivel por los cuales un rasgo altruista puede prosperar siempre que sea beneficios y adaptativo para del grupo, siendo sus ventajas relativas superen a las de “desertar” de la cooperación.

Esta posibilidad de **cooperación a nivel individual** dentro de un contexto en el que se propone un incentivo para ello en la interacción, supone una ventaja de la cooperación, por lo que obtener esa reciprocidad de la interacción en relación a un acto o modificación de la estructura, vendrá facilitada por este aspecto, y por tanto, existirá cierta reciprocidad o altruismo recíproco. Esta reciprocidad puede caracterizarse por cuatro elementos: 1) presencia de la sombra de futuro o posibilidad de futuras interacciones por las cuales se percibe que las ventajas de la cooperación pueden recibirse de forma indefinida; 2) la probabilidad de que los individuos con los que se interactúa sean cooperadores condicionales; 3) decisión a cooperar inicialmente con el otro; 4) rechazo a cooperar si en interacciones previas ha defraudado los actos cooperativos con la deserción (Silva, 2015)

El sentimiento de reciprocidad o de castigo consecuencia de la interacción individual, no depende únicamente de los agentes en su interacción, sino también de la configuración de ese espacio para la interacción en cuanto a sus actores, dinámica y su disposición, entre otros, pudiendo hacer referencia en este sentido al “**determinismo recíproco**” propio de la teoría cognitivo-social de Albert Bandura (1986), por el cual factores ambientales, cognitivos, personales, de motivación y emociones interactúan todos entre sí reciprocamente, comprendiendo que la conducta también causa el ambiente.

En definitiva, más allá de que en esta relación diádica en la que el mecanismo de intercambio de promesas o beneficios, explícitas o no, puedan contribuir a mantener la colaboración como consecuencia de una interacción basada en la cooperación y reciprocidad, deben considerarse los “incentivos como dispositivos estabilizadores de la cooperación” (Silva, 2015: p.113)

4.3. El sistema de evaluación de desempeño por competencias

4.3.1 Rendimiento y desempeño laboral

Para encauzar las consideraciones teóricas que seguirán, es necesario discernir brevemente sobre qué entenderemos conceptualmente como **rendimiento y desempeño**, para considerarlas en adelante como figuras diferenciadas, o bien, en su caso, para referirnos a ambas indistintamente aludiendo a una misma idea, completa o parcialmente.

4.3.1.1 Rendimiento: comportamientos y acciones; resultados y productos

El rendimiento integra dos elementos interrelacionados y que se retroalimentan: **comportamientos y acciones** que responde a “qué hace el empleado”, y los **resultados y productos** que consigue con lo que hace (Cascio y Aguinis, 2019).

En ambos casos deben reunir dos características: **deben ser evaluables** sometiéndose a un rango de negativo a positivo pasando por neutro, y son **multidimensionales** (Borman, Brantley y Hanson, 2014). Esta segunda característica implica que habrá una variedad de comportamientos y resultados que conduzcan a facilitar el logro de las metas organizativas.

Por tanto, nos referiremos a la evaluación del rendimiento como la medición del comportamiento que conduce a la obtención de unos resultados, o dicho de otra forma, medir qué hace la persona y qué obtiene con lo que hace, respondiendo al “**qué hace y para qué lo hace**”.

4.3.1.2. Desempeño: combinación de actitudes, aptitudes y contexto

El desempeño se refiere a tres elementos: actitudes y otros rasgos de personalidad; conocimientos y habilidades; y el contexto (Campbell y Wiernik, 2015).

El primero es innato a la persona, mientras el segundo se adquiere con formación y experiencia, y el tercero, incluye aspectos externos al individuo que afectan a su actividad (recursos disponibles y oportunidades, el liderazgo recibido, cultura organizativa, etc). La combinación de estos tres elementos **da lugar al resultado o rendimiento**, no siendo necesaria la presencia de los tres de forma equilibrada (Van Iddekinge, Mackey y DeOrtentils, 2017).

Existen **dos tendencias extendidas y una combinación de ambas**. La primera es aquella orientada a medir la consecución de los objetivos, y la segunda asimila el rendimiento a la evaluación por competencias (Lawler y Ledford, 1992), mientras que la combinación de éstas consideraciones con otros elementos, puede determinar con mayor exactitud el desempeño.

4.3.1.3. Diferenciación y confluencia: el desempeño como factor del rendimiento

El resultado de la EdD por competencias se entenderá asociada a la evaluación del rendimiento cuando responda a competencias puramente relacionadas con el desempeño de la tarea, pues siendo su antecedente la aptitud cognitiva, dicha evaluación no determinará el desempeño al no considerar en la ecuación su combinación con otros elementos.

El rendimiento mide qué hace la persona (comportamiento basado en el desempeño de la tarea) **y para qué lo hace**, es decir, qué resultados obtiene con lo que hace (resultados basados en la consecución de unos objetivos), mientras que **el desempeño mide cómo** la persona hace lo que hace, y hasta qué punto hacerlo como lo hace, le lleva a obtener el resultado deseado, en base, o no, a un sistema de objetivos, siendo considerado **el rendimiento como un producto del desempeño**, salvo, cuando de forma exclusiva estemos evaluando el desempeño de la tarea que, como veremos más adelante, se asimilará al rendimiento para referirse indistintamente a la misma idea.

Esta necesaria diferenciación y confluencia es relevante.

La evaluación del rendimiento está influida por factores que nada (o poco) tienen que ver con el propio rendimiento, como el **contexto cultural**, siendo éste una **variable con componentes tanto tangibles como intangibles** (Oberty, 2019), especialmente compleja en cuanto a la medición de los segundos por ser difícilmente observables o cuantificables y llegando, incluso, a ser motivo para descartar herramientas de evaluación.

4.3.2. La medición del desempeño laboral

La evaluación debe ser un proceso continuo de identificación, medición y desarrollo del desempeño de los individuos y equipos, alineándolo con las metas estratégicas de las organizaciones (Cascio y Aguinis, 2019) para tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades. Es por tanto un proceso con propósito de control, por un lado, pero sobre todo con voluntad de desarrollar habilidades, capacidades y competencias, como vía para mejorar el rendimiento.

Este proceso acomodado a la definición del art. 20 EBEP, propone entender la figura de la **evaluación del desempeño** como: “el procedimiento mediante el que se mide y valora la conducta profesional y el rendimiento o el logro de resultados”, como se ha comentado en apartados anteriores, comprendiendo este procedimiento como un proceso reglado.

Es por tanto un proceso continuo y reglado, requiere entrar en detalle sobre qué mide el desempeño realmente (tipos de desempeño), cómo podemos obtener datos para su medición siendo el objeto de evaluación (instrumentos), y dónde podemos encontrar amenazas y oportunidades para su evaluación (sistema), considerando que debemos medir el desempeño desde una perspectiva multidimensional.

4.3.2.1 La taxonomía clásica del desempeño laboral

La taxonomía clásica tiene su origen en Murphy (1990), quien concreta cuatro tipos generales de conductas susceptibles de evaluación. Éstas son: a) conductas orientadas a la tarea; b) conductas orientadas interpersonalmente; c) conductas relacionadas con la pérdida de tiempo; d) conductas destructivas y azarosas.

La revisión, ampliación y desarrollo de este trabajo, fue realizado por Campbell et al. (1996), definiendo desempeño como “cualquier conducta cognitiva, psicomotora, motora o interpersonal, bajo el control del individuo graduable en términos de habilidad y relevante para las metas organizacionales”.

Estos autores desarrollaron también un modelo factorial jerárquico compuesto por ocho factores correspondientes a conductas necesarias para realizar las tareas técnicas del puesto de trabajo (factores 1,2,3,7), y aquellas conductas de apoyo al ambiente social, psicológico y organizacional (factores 4,5,6,8).

Estos factores se combinan y ponderan adecuándose a la utilidad que pretenda darle cada organización (Campbell, 1990), siendo que la elección por un modelo tendiente a un polo u otro, o bien una combinación, más o menos equilibrada, de estos elementos, debe incluir necesariamente la consideración del contexto como elemento clave y ajeno al control del individuo, pero al que debe adaptarse, no pudiendo modificarlo deliberadamente, y que viene impuesto por un conjunto de fuerzas externas.

La taxonomía clásica contempla por tanto tres tipos de desempeño: desempeño de la tarea, desempeño contextual y las conductas contraproductivas, estrechamente relacionadas con el desempeño cívico u organizacional que, a su vez, comparte patrones de conducta del desempeño contextual.

4.3.2.1.1 Desempeño de la tarea

El desempeño de la tarea tiene como antecedente a la **aptitud cognitiva**, es decir, el conocimiento, las destrezas y habilidades utilizados para la ejecución de la tarea, incluyendo los comportamientos que generan el producto o servicio que satisface las responsabilidades asumidas por la organización.

En base a Campbell (1990) el desempeño de la tarea está relacionado con los factores: 1. Destrezas en tareas específicas del puesto como actividades que diferencian el contenido de una ocupación concreta; 2. Habilidad para labores genéricas o comunes a cualquier empleado; 3. Comunicación oral y escrita dirigida a expresar ideas o dar información; 7. Supervisión y liderazgo como las actividades dirigidas a influenciar, planificar y controlar los trabajos del grupo.

Este tipo de desempeño debe considerarse de forma separada al desempeño contextual porque no necesariamente ocurren en tándem (Aguinis, 2007), si bien existe evidencia de una **correlación entre el desempeño de tarea y el desempeño contextual de .49** (Conway, 1999), considerando incluso que algunas competencias, como el impacto interpersonal o la comunicación, inicialmente consideradas por la taxonomía clásica como elementos del desempeño de la tarea, entran ahora dentro de del desempeño contextual (Gorriti y López, 2009), dejando en consecuencia espacio al desempeño de tarea pura en base a tres componentes: Cantidad, Calidad y Precisión (Rodríguez et al., 2021), que influyen, a su vez, tanto en el tiempo como en el coste invertido en realizar la propia tarea.

4.3.2.1.2 Desempeño contextual

El desempeño contextual, por su parte, tiene como antecedente a la personalidad (Borman, et al., 2001) que, a su vez, es “la **variable moderadora referida al contexto** organizacional, social y psicológico de la ejecución, facilitando, dificultando, e incluso inhibiendo el desempeño de tarea”.

La principal taxonomía del desempeño contextual es de Borman y Motowidlo (1993), cuyo modelo de facetas de desempeño consta de **tres dimensiones que agrupan tres subdimensiones cada una de ellas**: ayuda a otros (cooperación, cortesía y motivación de otras personas); vinculación organizacional (representación, lealtad y compromiso); desempeño más allá del puesto (persistencia, iniciativa y autodesarrollo).

Estas tres dimensiones están relacionadas con variables de personalidad como “Amabilidad”, “Afectividad positiva” y “Conciencia”, respectivamente. Este conjunto de variables, a su vez, ha sido estudiadas en relación a las conductas asociadas a las “conductas organizacionales cívicas” (Organ, 1995), mostrando correlaciones positivas entre “Conciencia” y variables como “Altruismo” (.22) y “Responsabilidad” (.30) (Borman, et al., 2001).

Esta idea fue ampliada por los mismos autores de la principal taxonomía del desempeño contextual, redenominándolo como “desempeño cívico” (Borman 2004) tras las aportaciones de Organ (1995), para referirse al conjunto de “contribuciones individuales en el lugar de trabajo que van más allá de sus requerimientos de rol y de los logros laborales contractualmente recompensados”, siendo la relación entre Campbell (1990) y Borman (2004), su complementariedad con los componentes esenciales del desempeño contextual propuesto por el primero: 4. Esfuerzo demostrado en el impulso extra que los empleados ponen en sus comportamientos; 5. El mantenimiento de la disciplina y la conformidad con las normas y cultura; 6. Labores de apoyo a otros y trabajo en equipo, procurando el bienestar de los demás compañeros y mostrando disposición para colaborar; 7. Gestión y administración de recursos para alcanzar los objetivos de la organización.

En este sentido, podría deducirse que una forma de incidir indirectamente en el desempeño de la tarea podría ser a través de la evaluación del desempeño en estas variables. De hecho, se estima que el desempeño contextual **representa el 17,5% del desempeño total, actuando como variable moderadora** referida al contexto organizacional, social y psicológico de la ejecución de las tareas, con un alcance tanto individual como grupal.

4.3.2.1.3 Desempeño cívico y conductas contraproductivas

Las conductas contraproductivas (CCP en adelante), se refieren a todo comportamiento intencional de un miembro de la organización, contrario a los legítimos intereses de ésta (Sackett, 2002). A diferencia de los dos tipos de desempeño comentados anteriormente, la característica de éste es que son conductas no deseables, pero por desgracia, ocurren y es pertinente constatar su existencia más que evaluarlas.

El estudio sobre este tipo de conductas contraproductivas pretende identificar su estructura, así como cuáles son las más frecuentes o fáciles de incurrir (Gruys y Sackett, 2003)¹⁰, siendo, por este orden: el uso de correo electrónico para fines personales; hacer fotocopias de material propio en el trabajo; usar Internet para fines no relacionados con el trabajo; hacer negocios personales en tiempo de trabajo; no leer/conocer las directivas de seguridad; tiempo excesivo y no aprobado para comidas o café; discutir con

¹⁰ Las conductas en orden de prelación según la probabilidad de incurrir en ellas son: Uso de correo electrónico para fines personales; hacer fotocopias de material propio en el trabajo; usar Internet para fines no relacionados con el trabajo; hacer negocios personales en tiempo de trabajo; no leer/conocer las directivas de seguridad; tiempo excesivo y no aprobado para comidas o café; discutir con un compañero de trabajo; perder el tiempo durante el trabajo; hacer llamadas personales a larga distancia; fingir una enfermedad para no ir a trabajar

un compañero de trabajo; perder el tiempo durante el trabajo; hacer llamadas personales a larga distancia; fingir una enfermedad para no ir a trabajar. Estas conductas estarían conectadas parcialmente con los tipos generales de Murphy (1990) en relación con: c) conductas relacionadas con la pérdida de tiempo; d) conductas destructivas y azarosas.

En base a Newstrom (2007), una de las CCP más habituales es el absentismo laboral que puede definirse como “toda ausencia o abandono del puesto de trabajo y de los deberes ajenos al mismo” (Macafee y Champagne, 1994) quienes distinguieron en tres tipos: (1) el absentismo previsible y justificado, (2) el absentismo no previsible y sin justificación que suponen una falta o abandono del puesto de trabajo sin autorización; y (3) el absentismo presencial, cuando la persona acude a su trabajo, pero dedicando parte del tiempo a tareas que no son propias de la actividad laboral.

El segundo y tercer tipo de absentismo son, sin lugar a duda, dos de las principales preocupaciones en las organizaciones, pues su existencia, implica, en sí misma, una pérdida de productividad, pero además puede ser una forma de manifestación de la insatisfacción en el trabajo.

En este sentido, el meta-análisis de Dalal (2005), mostró que la **correlación entre el desempeño contextual y las conductas contraproductivas** oscilaban entre $-.11$ y $-.33$ según fueran dirigidas hacia las personas o la organización, respectivamente, siendo Organ (1995) quien introdujo la expresión “conducta organizacional cívica” (OCBs en adelante) para referirse, en contraposición a las CCPs, a aquellos patrones de conducta relacionados con sus dimensiones de altruismo, cortesía, deportividad, responsabilidad y virtud cívica (Ramírez, 2013), que dan sentido al desempeño cívico de Borman (2004).

Este conjunto de conductas cívicas a las que nos referimos se asientan sobre variables como la persistencia, iniciativa y autodesarrollo (propias de la dimensión contextual sobre “desempeño más allá del puesto”), que, a su vez, actúan como fuerzas predictoras significativas de hasta $.42$ en relación a las OCBs, (Borman, et al. 2001), y siendo que entre el 20 y el 35% de la varianza de éstas, son explicadas por el desempeño adaptativo a través de correlaciones entre $.45$ y $.60$. (Rodríguez et al., 2021), parece razonable entrar en detalle de cómo este último tipo de desempeño contribuye como variable moderadora de las OCBs.

4.3.2.2. Desempeño adaptativo

El constructo del desempeño adaptativo no forma parte propiamente de la taxonomía clásica del desempeño laboral desarrollado hasta el momento, pero impacta en ella a través de factores como la **adaptabilidad orientada al individuo, equipo y organización** (Griffin et al., 2007), también incluidas de alguna forma como cuarto tipo de desempeño en esta taxonomía (Koopmans et al., 2011).

El propio Campbell (1999) reconoció que su taxonomía original debería haber incluido este componente “genuino” del desempeño”, identificado también por Bartram (2005) desde un enfoque basado en competencias a través de la “Adaptación y afrontamiento”, o, más recientemente, con la creciente demanda (cada vez más acentuada) de nuevas conductas como el “Aprendizaje continuo” o la “Adaptabilidad” (Rodríguez et al., 2021).

4.3.2.2.1 La emergencia de la capacidad adaptativa

La emergente inclusión del desempeño adaptativo en el desempeño laboral, responde principalmente a la **necesidad de adaptación** imperada por un entorno que “enfatisa el cambio constante para satisfacer las demandas de los clientes o la naturaleza dinámica del trabajo”, que traen causa en que “los puestos de trabajo se definen cada vez más en base a roles y contextos” (Rodríguez et al., 2021)

El constructo de la evaluación del desempeño laboral según la taxonomía clásica, es por tanto susceptible de evolución, tanto o más que lo hace el propio entorno, pues del mismo modo que el impacto interpersonal o la comunicación, (inicialmente incluidas como facetas del desempeño de la tarea), fueron transferidas a las dimensiones del desempeño contextual por la necesidad endógena del propio constructo de corresponderse con la evaluación de la realidad laboral, puede entenderse que haya otras variables contextuales que puedan ser objeto de **transferencia de algunos de sus elementos hacia el emergente desempeño adaptativo**, sin obviar el impacto de las OCBs, orientadas al conjunto de la organización que es, en definitiva, en quién impactan de forma acuciante las fuerzas del entorno. Entre otras cuestiones, por compartir un elemento crucial que diferencia a ambos (desempeño contextual y adaptativo) del primero (desempeño de la tarea): su **dependencia directa de factores externos** al individuo.

Si fuera de otro modo, el efecto actual por el cual se “reduce de forma sistemática de validez de los predictores más comunes del desempeño, especialmente cuando se incrementa el tiempo entre la medición de éstos y sus criterios”, seguramente se intensificará en relación a la evaluación del desempeño, y más aún, si cabe, cuando las dimensiones clásicas pueden no ser suficientes según recientes estudios (Rodríguez et al., 2021)

4.3.2.2 Dimensiones: cierta discusión y cierto consenso

No existe un acuerdo sobre si este tipo de desempeño debe considerarse de forma independiente, puede distinguirse del desempeño de tarea o contextual, o incluso llegar a ser considerado como desempeño adaptativo solo por algunos de sus elementos, sugiriendo, en este último caso, que las dimensiones tradicionales puedan ser adaptativas.

Por tanto, existe cierta discusión sobre su alcance y categorización, entendiéndolo como una dimensión diferenciada (Johnson, 2003), pasando por enmarcarlo en dos grandes dimensiones como “Adaptabilidad” y “Proactividad” (Griffin, 2007), como una dimensión susceptible de poder ser evaluada directamente (Koopmans, 2011), o como en el supraindicado **modelo basado en competencias de Bartram (2005)**.

Esta evolución fragmentada, ha dado lugar a ejercicios de síntesis para integrar las investigaciones previas de la mano de Baard et al (2014), clasificando entre enfoques de dominio general o de dominio específico. Especialmente interesante resulta otro postulado (parcialmente confirmado), en base a la cual conocimientos, destrezas, valores, aptitudes y personalidad **predicen el desempeño adaptativo**, y éste, a su vez, **predice el desempeño de tarea o el contextual** (Ployhart y Bliese, 2006).

Esta concatenación de predictores podría venir determinada por variables como la “Inteligencia”, “Personalidad”, el “Ajuste persona-organización y la adaptabilidad”, o el propio desempeño contextual (Rodríguez et al., 2021). En este sentido, cabe destacar que:

“Shoss et al. (2012) encontró que la **relación entre desempeño adaptativo y desempeño de tarea estaba mediada por variables individuales como el factor “Conciencia de la personalidad” o la “política organizacional”**. En consecuencia, las evidencias empíricas actuales muestran que las dimensiones de la taxonomía de Pulakos et al. (2000) no están subsumidas ni en el desempeño de tarea ni en el desempeño contextual y son diferentes, al menos, conceptualmente”.

En cualquier caso, es la taxonomía de Pulakos et al. (2000) la que mayor consenso aúna, proporcionando una lista detallada del desempeño adaptativo en base a sus ocho dimensiones, que fue la base para un

ulterior trabajo realizado por Charbonnier-Voirin y Roussel (2012), quienes identificaron **cinco dimensiones, estructuradas y definidas**.

Tabla 5. Definición de las dimensiones de Charbonnier-Voirin y Roussel (2012)

Dimensión	Descripción	Definición
1	Gestión del estrés	Capacidad para mantener la compostura y canalizar el estrés del grupo
2	Esfuerzo formativo	Tendencia a iniciar acciones para promover el desarrollo personal
3	Adaptabilidad interpersonal	Capacidad para adecuar el estilo interpersonal para trabajar de manera efectiva con otras personas de la propia organización o de empresas aliadas
4	Reactividad ante emergencias o circunstancias inesperadas	Capacidad para gestionar prioridades y adaptarse a nuevas situaciones de trabajo
5	Creatividad	Capacidad para encontrar soluciones o nuevos enfoques ante problemas complejos o previamente desconocidos

Fuente: Rodríguez et al., 2021). Elaboración propia.

4.3.2.3 Definición operacional de un instrumento de evaluación del desempeño

El trabajo de Charbonnier-Voirin y Roussel (2012), no solamente identifica y define las dimensiones del desempeño adaptativo, sino que además ofrece un instrumento para su evaluación con las siguientes características: 1) **basada en autoobservaciones**, 2) aplicable a todo tipo de puestos, 3) con una escala breve compuesta de 19 ítems asociados a cada una de las dimensiones y 4) con hasta 4 ítems por cada una de ellas. El instrumento de Charbonnier-Voirin y Roussel (2012) ofrece la oportunidad de evaluar el desempeño adaptativo, en cuya adaptación al castellano, amplía de 19 a 22 sus indicadores siendo evaluadas en una escala de Likert de 7 puntos en función del grado de acuerdo respecto a cada indicador comportamental (Rodríguez, 2020).

La fiabilidad del instrumento ([Anexo 1](#)) habiendo sido empleado en una muestra de personal público, oscila entre .70 y .88 para las 5 dimensiones (Rodríguez, 2020), y además supone una oportunidad para medir competencias como “Logro de objetivos”; “Adaptación al cambio”; “Analizar y resolver problemas”; “Aprendizaje y auto-desarrollo; y “trabajar bien con otras personas” (Herde et al., 2019), o contribuir al desarrollo de competencias como “Aprender a aprender” o “Sentido de la iniciativa”, vinculados a la creatividad o el trabajo en equipo, tal como hace referencia (Rodríguez et al., 2021).

En línea con Briggs y Cheek (1986) en 4 de las dimensiones la media de correlaciones entre los ítems y su correspondiente dimensión se encontró en el rango recomendado con magnitudes entre .25 y .50, con la única excepción Esfuerzo formativo con un valor ligeramente superior de .51.

Tabla 6. Relación de correlaciones entre dimensiones instrumento evaluación desempeño adaptativo

Dimensión	Gestión del estrés	Esfuerzo formativo	Adaptabilidad interpersonal	Reactividad ante emergencias	Creatividad
Gestión del estrés	1				
Esfuerzo formativo	.46	1			
Adaptabilidad interpersonal	.56	.66	1		
Reactividad ante emergencias	.61	.50	.63	1	
Creatividad	.52	.62	.59	.59	1

Fuente: Rodríguez (2020). Elaboración propia.

Por tanto, la medición del desempeño adaptativo podría realizarse con un instrumento fiable a través de autopercepciones, si bien, existirán otras dos dimensiones de desempeño (contexto y tarea), cuya medición se recomienda realizar distinguiendo entre ambas para evaluar su constructo (Rodríguez et al., 2021).

En base a este autor el resultado sobre medidas globales de desempeño sólo es interesante **a nivel informativo** aunque exista una correlación significativa entre ambas de 0.74, recomendando centrarse en facetas de desempeño concretas.

En este sentido, el hecho de no disponer de un instrumento de referencia para la evaluación de estas otras dos dimensiones para su medición, pero considerando la emergencia del desempeño adaptativo (aún en discusión), implica la oportunidad de abordarla ideando un sistema de evaluación que permita, por un lado, evaluar competencias asociadas a una o más de una dimensión como parte de un sistema de evaluación dual para obtener resultados combinados, y por otro, efectuar una posterior medición en función de los resultados obtenidos de esta combinación.

4.3.2.4 Implicaciones de la evaluación de desempeño en el ámbito público

La multidimensionalidad de la figura del desempeño implica contar con más de un instrumento, o método, para su medición, pues en la medida que optemos por una combinación de dos o más de ellas, se necesitará una aproximación distinta, tanto en la forma de obtener los datos, como a la hora de medir su resultado.

En primer lugar, en la medida que los factores asociados a los distintos tipos de desempeño, se combinan y ponderan adecuándose a la utilidad que pretenda darle cada organización (Campbell, 1990), no existe una única fórmula aplicable a todas las organizaciones, sean éstas públicas o privadas, si bien, en el primer caso, existirán algunas implicaciones muy específicas.

La primera de estas implicaciones tiene que ver con el potencial predictor de medir la inteligencia general, la personalidad, el ajuste persona-organización y la adaptabilidad, propias de la taxonomía clásica y del desempeño adaptativo, ya que explican entre un 20 y 35% de la varianza de las OCBs, siendo especialmente interesante en la función pública, pues siendo la **integridad ética** su piedra angular, esta multidimensionalidad está claramente conectada, y más que justificada, siendo pertinente **constar su desempeño más que evaluarlo**.

A juicio de Gorriti (2007) hay que limitar las conductas profesionales evaluables a aquellas que están bajo el dominio del empleado público. Es decir, sólo puede ser objeto de evaluación aquél comportamiento laboral del cual es responsable, siendo una evaluación individual y sobre comportamientos que controla o que puede controlar, y esto solamente es posible en la ejecución, en los procesos, en el desempeño de las tareas. Esta interpretación difiere de la aproximación teórica expuesta, y respecto a otras interpretaciones, por las cuales el EBEP sí establece tres grandes ámbitos o tipos de conductas laborales susceptibles de evaluación (Salgado y Cabal, 2011).

En ambos casos, sí parece haber consenso en cuanto a los criterios para considerar la adecuación del sistema de evaluación del desempeño (independientemente de su alcance), siendo determinantes la **relevancia** del objeto de evaluación (importante para la organización), la **fiabilidad** de los instrumentos

(consistencia), **discriminación** (ordenar evaluados en función de la medida) y su **practicidad** (validez aparente para la persona evaluada) (Gorriti, 2007), (Salgado y Cabal, 2011), (Oberty, 2019)¹¹.

En cuanto a la importancia de medir el desempeño de tarea y contextual por su fuerza predictora del desempeño adaptativo (Ployhart y Bliese, 2006) y, a su vez, de éste sobre los primeros, cabe destacar su **especial relevancia** en relación al sistema de gestión y desarrollo de personas en las organizaciones, y específicamente, en cuanto al SCPH se refiere. En la medida en que se pueden adquirir y desarrollar habilidades para mejorar la adaptabilidad, y ésta, puede ser un factor esencial para conocer el rango de puestos a los que puede optar una persona, así como resultar decisiva para incrementar su ajuste a la organización (Rodríguez et al., 2021),, cabe considerar el desempeño adaptativo en este contexto como un elemento esencial (Barrick y Parks-Leduc, 2019).

Estas consideraciones sobre el desempeño adaptativo tienen además implicaciones sobre el contexto organizacional específico, pues existen estudios sobre el impacto del desempeño adaptativo en relación a la teoría de la migración de sistemas (Bravo, 2018), por el cual se identifican aquellos factores de arrastre y enganche para intervenir en la intención de las personas en relación con el proceso de adopción de tecnologías. Siendo éste un proceso clave para la organización, y relevante para hacer efectivo el proceso de transformación digital.

El principal obstáculo que podemos encontrar para evaluar este tipo de desempeño, o una combinación de los distintos tipos existentes para integrarlos en un sistema de evaluación, serán los instrumentos disponibles y su adecuación. Es decir, mientras el desempeño de la tarea o el contextual pueden ser evaluados por el responsable directo de la persona (con más fiabilidad en el primer caso), por su parte, el desempeño adaptativo habilitará el desarrollo de una evaluación más ágil, pero limitada, ya que, como hemos visto en el apartado anterior, hasta el momento cuenta tan solo con un instrumentos de evaluación basado en **autoobservaciones** sobre las dimensiones propuestas por Charbonnier-Voirin y Roussel (2012). Si bien, este modelo, permitiría evaluar los requerimientos de adaptabilidad¹² a través de su autoevaluación para medir la propia capacidad de adaptación, y disponiendo de suficiente fiabilidad.

Esta forma de evaluación, podría emplearse potencialmente en evaluaciones de 360°, como forma preferible de evaluación de este constructo (Gorriti y Brutus, 2005) (Rodríguez et al., 2021).

4.3.3 La evaluación del desempeño laboral por competencias

4.3.3.1 Enfocando el proceso de evaluación

La **evaluación por competencias es un enfoque de evaluación** que se centra en la medición de las habilidades y capacidades que responden a los distintos tipos de desempeño explicados en el apartado anterior, y en relación con la persona evaluada. Las habilidades, conocimientos y actitudes de la persona son habilidades complejas que se integran y aplican en contextos prácticos y, por tanto, las competencias no tienen porqué responder de forma íntegra a la lógica de un solo tipo de desempeño.

Desde un enfoque integrado, la evaluación por competencias estaría centrada en la evaluación de diferentes habilidades y conocimientos necesarios en un contexto práctico para la ejecución de una tarea o actividad (desempeño de tarea). En otro sentido, el enfoque contextual, pone énfasis en evaluar competencias asociadas al contexto en el que se aplican estas habilidades y conocimientos, considerando

¹¹ Además de criterios intrínsecos como transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación intrínsecos.

¹² En relación a un puesto y evaluando las dimensiones del modelo de Pulakos et al. (2000) más generalizables a todo tipo de puestos de trabajo: Gestión del estrés; Esfuerzo formativo; Adaptabilidad interpersonal; Reactividad ante emergencias; y Creatividad.

los diferentes contextos en los que se pueden aplicar y la adaptación de la persona a estos contextos (desempeño contextual). La evaluación por competencias se puede enfocar también en base a un enfoque práctico, cuya evaluación se realiza en un contexto de aplicación en el que se tiene la expectativa de que la persona demuestre sus habilidades y conocimientos en un ambiente realista (desempeño adaptativo).

La combinación de estos tres enfoques, daría lugar a una evaluación por competencias centrada en la persona en su conjunto, teniendo en cuenta los aspectos de la persona, habilidades, conocimientos, actitudes, valores y comportamientos. Este **enfoque holístico** (combinación), puede ser complementado por la evaluación **orientada a resultados**, determinada por la medición del resultado real esperado y la capacidad de una persona para alcanzarlo (rendimiento). La elección de un enfoque u otro, concreta la fiabilidad del sistema de evaluación utilizado y, por tanto, de sus posteriores resultados.

En apartados anteriores, hemos visto como la **adopción de una visión holística** es de vital importancia **para la intervención** sobre los puntos de influencia dentro del sistema, y en concreto, en el proceso de diseño de las intervenciones sobre estructuras y procesos de un sistema organizativo.

4.3.3.2 Configurando el instrumento de medición

En base a Gorriti (2007) existen tres grandes decisiones previas que se deben tomar en relación al método de evaluación que dependen del objetivo del proceso de evaluación, según se pretenda implantar un **método en base a instrumentos para la medición**: 1) de forma exhaustiva o global (dimensionalidad), 2) comparativamente (normativa) o en relación a una medida absoluta (estándares); y 3) mediante ejecución típica (aspectos no escalables) o ejecución máxima (escalable a evaluación de constructos).

Según el mismo autor: “en la medida que el instrumento de evaluación sea transparente y objetivo debería inclinarse por su medición en base a un estándar de desempeño, siendo así más probable que personas evaluadoras distintas miden de igual forma”. Esta consideración resulta **especialmente importante en cuanto a la fiabilidad del sistema**, que además, “concretará, sin exhaustividad, qué es hacer bien un trabajo y ejemplificar los gradientes de la escala con la que se valorará la conducta laboral”.

Estas elecciones **en función del objetivo** que se pretenda con la evaluación, para encontrar, en cada caso, la combinación idónea considerando qué se mide y para qué se mide, en base a “criterios de desempeño inmediatos (referidos a un momento concreto), intermedios (durante un periodo de tiempo) o últimos (valor global de la persona para la organización)”. Este objetivo pretendido, **deberá ser compatible con los fines en sí mismo del proceso de evaluación**: 1) identificar fortalezas y debilidades, proporcionar feedback y tomar decisiones relacionadas con la compensación, promoción y desarrollo de la persona.

4.3.3.3 Construyendo un marco competencial

Las organizaciones, como hemos visto anteriormente, son un sistema complejo que precisan de “un equilibrio y complejidad relativa”. Es decir, no existe un modo único y mejor de organización que sea válido para todos los casos y en cualquier circunstancia, y su tarea fundamental, es adaptarse a su entorno (Navarro, 2001).

Esta premisa, abre un sin fin de oportunidades, entre las cuales encontramos tendencia en el ámbito de gestión y desarrollo de personas la idea de construir organizaciones (sistemas), basadas en competencias (elementos). El reto es establecer las relaciones entre ambos en base a este modelo emergente, que no entra en paradojas como la elección de competencias clave, pero sí requiere a las personas de una

variedad suficiente de las mismas, trascendiendo su conceptualización tradicional a través de un enfoque más holístico de la persona en el contexto laboral.

En este sentido:

Cantrell et al., (2023) realizan una síntesis sobre las “habilidades que abarcan **habilidades “duras” o técnicas** (como el análisis de datos y contabilidad), para distinguirlas de las **capacidades humanas** (como el pensamiento crítico y la inteligencia emocional), **y el potencial** (cualidades latentes y habilidades adyacentes que pueden desarrollarse)” [...] “Eventualmente, vemos que la palabra “habilidades” se convierte en una abreviatura para definir de manera más granular a los trabajadores como **individuos únicos y completos**, cada uno con una variedad de habilidades, intereses, pasiones, motivaciones, estilos laborales o culturales, preferencias y necesidades de ubicación, y más”

Estas tres categorías básicas de **habilidades, capacidades y potencial** son un excelente punto de partida para su agregación orientada a la simplificación a través de bloques de construcción, pues, por un lado, proporciona una estructura sobre el concepto de “competencia”, y, al mismo tiempo, establece una relación entre este elemento y el propio sistema.

De este modo, elementos como la “conciencia de la personalidad”, o las “políticas organizacionales”, siendo variables individuales que actúan como mediadoras entre el desempeño adaptativo y el desempeño de tarea, entendiendo en este caso como tarea el propio acto de evaluar (Shoss et al., 2012), resultan especialmente relevantes en este sentido. Por un lado, porque la aplicación del sistema de evaluación implica una modificación sobre la estructura a partir de una política organizacional como es la reglamentación del SCPH y, por otro, porque fruto de esta modificación encontraremos actos identificables como puntos de influencia (entrevistas de evaluación de desempeño), para las cuales pueden desarrollarse habilidades desde el autoconocimiento para tomar conciencia de la personalidad, contribuyendo a una mayor adaptabilidad interpersonal en la dinámica de la interacción entre personal evaluador y la persona evaluada. Actuando así como elemento facilitador para un entendimiento, mutuo y compartido, sobre una estructura competencial que aboga por la adquisición de este tipo de habilidades y capacidades, considerando su enfoque holístico.

La concreción de la estructura de estas competencias para su evaluación en relación con las habilidades y capacidades, es complementaria con competencias como Liderar y decidir; Apoyar y cooperar; Interactuar y presentar; Analizar e interpretar; Crear y conceptualizar; Organizar y ejecutar; Adaptar y afrontar; Emprender y realizar (Bartram, 2005), o la Proactividad, Eficacia y Adaptabilidad de Griffin et al. (2007).

4.3.3.4 Evaluando competencias sencillas

este conjunto de habilidades, capacidades y competencias del tipo “habilidades blandas”, también han sido recientemente denominadas como “competencias sencillas” (Marcet, 2023), cuya aproximación al término nos permitirá atender, entre otras cuestiones, a algunas de las predicciones como las del Foro Económico Mundial, que afirma que “más de mil millones de trabajadores deben poner sus habilidades al día durante la próxima década” (WEF, 2022).

Marcet (2023) alude a la existencia de un conjunto de ideas que giran entorno a cómo construir modelos organizacionales que se basen en estas competencias, pero sin entrar a establecerlas como un objetivo en sí mismas, sino como una **expectativa de un resultado** que podría permitir conseguirlo de forma

fluida. Este enfoque podría estar reforzado por estudios e informes de instituciones como la Sociedad de Psicología Industrial y de las Organizaciones (SIOP, 2003), que apuntan como:

“En algunas organizaciones [hoy en día en la mayoría de ellas], los trabajos cambian tan rápidamente o son tan inestables que la validación con relación al desempeño en uno o más puestos “diana”, es imposible; la ejecución eficaz está más relacionada con las aptitudes o capacidades que contribuyen de un modo más general a la eficacia organizacional” [...] Y para ello, “el investigador puede acumular evidencias que soporten la relación entre los constructos de los predictores (p.e. flexibilidad, adaptabilidad, orientación en equipo, velocidad de aprendizaje y capacidad) y **criterios organizacionales amplios** (tales como eficacia en el trabajo bajo directrices cerradas) “

Esta amplitud en los criterios organizacionales, bien podrían asociarse a la aproximación de Marcet (2023), por la cual las organizaciones se pueden concebir como un **conjunto de personas que conforman una comunidad y giran en torno a un propósito.**

La organización desde esta perspectiva, permitiría identificar qué se puede medir y para qué, siendo los “para qué” de Marcet (2023) la **construcción de complicidades** (en vez de competitividad o indiferencia), la empatía para aprender a escuchar, poner foco para evitar la falta de atención a lo importante, cierta paciencia para no confundir la agilidad (necesaria) con la prisa, cierta determinación para arriesgar sensatamente y afrontar la complejidad sin aumentarla, operativizar lo aprendido, sumar inteligencias, respeto como síntesis de una forma de estar, sencillez para no sofisticar el lenguaje, y sentido común.

La construcción de complicidades como expectativa de resultado en el contexto del proceso de evaluación, puede resultar especialmente relevante, pues las personas evaluadoras deben ser las primeras en adoptar estas “competencias sencillas”, y sobretodo, evitar caer en sesgos que habitualmente están presentes en este tipo de procesos: como el efecto halo, o sesgos como el de tendencia central o benevolencia (Gorriti, 2007)

Estas “competencias sencillas”, que no por ello fáciles, dan sentido a incluirlas en la estructura competencial para su medición y evaluación, considerando como tales aquellas “habilidades blandas”, que pueden contribuir a desarrollar competencias como las proyectadas por el Foro Económico Mundial (2022). Este organismo considera como las diez competencias más importantes para 2025: el pensamiento analítico e innovación; el **aprendizaje activo** y estrategias de aprendizaje; la resolución de problemas complejos; el pensamiento crítico y análisis; la **creatividad**, originalidad e **iniciativa**; el liderazgo e influencia social; el **uso**, seguimiento y control de la **tecnología**; el diseño y programación de tecnologías; la resiliencia, tolerancia al estrés y **flexibilidad**; el razonamiento, **resolución** de problemas e ideación.

4.3.3.4 Gestionando el desempeño y las expectativas

El desempeño se puede gestionar y, como hemos visto en apartados anteriores, requiere de un proceso de evaluación sobre lo qué se mide, y la obtención de unos resultados de dicha evaluación, en base a los cuales poder proporcionar feedback, elaborar una planificación con acciones concretas y hacer seguimiento de las mismas, con la finalidad de mejorar el rendimiento laboral y fomentar el desarrollo de las personas.

En línea con Cantrell et al., (2023), la construcción de organizaciones basadas en competencias, “se

alinean mejor con las necesidades de sus organizaciones y las expectativas de los trabajadores en la actualidad”, y en este sentido, plantean cuatro principios desde los que operar: 1) el trabajo debe liberarse a través de la reorganización como una cartera de **estructuras fluidas**, inclusiva y que van más allá del puesto; 2) las **personas** no son empleados en trabajos, sino que son individuos con una **capacidad única** para contribuir con su cartera de habilidades y capacidades; 3) el uso de estas habilidades para **tomar decisiones** sobre el trabajo y la fuerza laboral, desde quién realiza qué trabajo, hasta la gestión del desempeño, recompensas y la contratación; y 4) **construir** un “centro de habilidades” como motor de datos de habilidades, tecnología y gobernanza, para impulsar la toma de estas decisiones.

Por tanto, en función del “para qué” medimos y evaluamos, obtendremos un sistema para la gestión de desempeño u otro, a partir del cual podamos obtener con sus estructuras mejoras en el rendimiento y/o desarrollo de la persona.

Entremos en detalle de este razonamiento en relación a tres aspectos nucleares de cualquier sistema de gestión del desempeño en el marco de la evaluación por competencias:

- Estructuras y oportunidades de desarrollo: las organizaciones pueden fomentar el desarrollo de habilidades durante las actividades de gestión del desempeño, por ejemplo, proporcionando **claridad en los criterios del sistema** que indican que las personas están calificadas para pasar a un rol diferente en otra parte de la organización, y comunicando esos criterios de manera transparente.
- Feedback y seguimiento del desempeño: las personas evaluadas y el personal evaluador, deben tener un **entendimiento compartido** de qué habilidades y capacidades son importantes para el desarrollo de la persona, pudiendo discutir sobre ellas activamente y con la mayor frecuencia posible sobre cómo obtener la exposición, las experiencias y el aprendizaje que las acompañen para desarrollar y demostrar esas habilidades en el flujo de trabajo.
- Resultados de la evaluación y toma de decisiones (o posiciones): en las revisiones de talento, recursos humanos y el personal evaluador deben discutir cómo las personas están demostrando las habilidades y capacidades que se consideran relevantes para los roles del **"siguiente nivel"**, sea cual sea el alcance de éste.

Estos tres aspectos determinarán la planificación, es decir, el plan sobre el cual decidir cómo actuar en relación a las **oportunidades** que ofrezca la estructura del sistema (que pueden ir acompañadas de aspectos relacionados con la compensación y/o promoción), así como identificar debilidades y fortalezas que permitan determinar el nivel de **competencia actual**, y aquellas vías posibles para su desarrollo en base a los resultados obtenidos, y todo ello, en base a conversaciones en que las personas evaluadas, el personal evaluador y recursos humanos tienen como objetivo común proporcionar capacidad de anticipación a la organización para contribuir a la resolución de problemáticas complejas, calibrando las necesidades y expectativas individuales, y éstas en relación al propio sistema. Lo cual contribuye de sobremanera a cumplir con los objetivos más finalistas del proceso de evaluación por competencias.

Ahora bien, como veremos en el próximo capítulo sobre los efectos del sistema de evaluación, actualmente este tipo de gestión del desempeño basada en competencias, no puede entenderse sin comprender que los resultados obtenidos en el proceso de evaluación dependen, al menos en parte, del talento de las personas, y es por ello, que en adelante, nos referiremos al término para orientarnos a “la capacidad de la persona de producir un rendimiento en el 10% superior de un campo” (Gagné, 2004)

Esta consideración conlleva que uno de los objetivos del sistema de evaluación de desempeño es que permita, cuanto menos, ordenar los resultados de la evaluación y discriminar entre aquellas personas que contribuyen en mayor y menor medida a los objetivos y fines de la propia organización.

4.4. Efectos del sistema de evaluación por competencias

4.4.1. Equidad en los resultados

La **teoría de la equidad** sugiere que las personas comparan su rendimiento con el de los demás, y que la equidad en la distribución de recompensas es importante para la satisfacción laboral. La evaluación del desempeño se puede utilizar para establecer un sistema justo y equitativo para la **distribución de recompensas y reconocimiento**. Los efectos directos de la evaluación son, por tanto, la primera expectativa que se debe gestionar.

En una EdD basada en competencias sencillas de aplicación para toda la organización, su equidad en los resultados, tiene una mayor repercusión, pues la recompensa (económica) asociada para cada grupo funcional debe estar alineada con el nivel de desarrollo de las competencias establecido por el sistema de evaluación o, en su defecto, por los instrumentos en los que se recogen el conjunto de capacidades, habilidades e indicadores comportamentales. De esta lógica podría interpretarse que desde un punto de vista de la equidad, el sistema deberá comportarse con una regla de **“a mayor recompensa del sistema, mayor nivel de exigencia competencial”**, pero también, desde la lógica de la organización como sistema, podría incluso optarse por un **sistema acumulativo**: en que la medición de niveles de desarrollo competencial superior, debería ser objeto (también) de evaluación en el nivel inferior, para poder realizar una medición sobre el conjunto de la organización en relación a sus capacidades.

Esta lógica no es la habitual de los sistemas de evaluación por competencias, que basándose en niveles de desarrollo competencial, presumen que las personas evaluadas en un nivel determinado, cumplen de por sí el nivel inmediatamente anterior, sin proporcionar un espacio en la evaluación a efectos de confirmar si existe (o no) alguna disfunción en este sentido. Lo cual, repercute, a su vez, en la propia equidad del sistema de evaluación, pues personas evaluadas en el primer nivel, pueden observar comparativamente como las personas del segundo son medidas con los mismos indicadores, y los propios de su nivel correspondiente.

4.4.2. Expectativas y necesidades; motivación y autodeterminación

El modelo de tres componentes de Purcell et al (2003), propone que el desempeño se compone de las **habilidades** que tiene la persona para hacer que su esfuerzo sea significativo, la **motivación** para realizar un esfuerzo discrecional y tener la **oportunidad de participar** en las decisiones a través de la forma en que se organiza el trabajo.

La evaluación del desempeño por competencias podría impactar sobre las **habilidades**, pues en función del nivel de competencia actual obtenido como resultado de la evaluación, cada persona podrá ver cumplidas sus expectativas, o no, pues “las expectativas son aquellas opiniones personales acerca de los posibles resultados de los actos, [...] formándose sobre experiencias y la observación de modelos. La persona elige el curso de acción que le parece que tendrá éxito y atiende a los modelos que cree que le enseñarán las habilidades que aprecia” [...] “pudiendo mantener la conducta durante largos periodos de tiempo, si bien, el efecto que puede tener sobre la autoestima y, por tanto, su autoeficacia, depende en

gran medida del éxito en la relación entre expectativa y resultados” (Bandura, 1986, citado por Pajares, 1997).

Esta relación entre **expectativa y resultado** por el cual se determinaría la competencia actual (o habilidad), respondería, bajo esta lógica, a la teoría de las expectativas (Vroom, 1964). Esta teoría sostiene que la motivación depende de la valencia, instrumentalidad y la expectativa en sí misma, siendo la **motivación** el producto del valor que el individuo pone en los posibles resultados de sus acciones, y la expectativa de que sus metas se cumplan.

La importancia de esta teoría es la insistencia que hace en la **individualidad y la variabilidad de las fuerzas motivadoras** para asociar el esfuerzo que debe realizar para conseguir un determinado nivel de desempeño, éste con la probabilidad que cree tener la persona para obtener una recompensa, y el tipo de recompensas de carácter personal que pueda obtener. Entre las cuales, se encontraría el salario, el reconocimiento social, sus expectativas de crecimiento, aspectos relacionados con la seguridad, el aprendizaje o la auto-satisfacción. No obstante, como sostiene Bandura (1986, citado por Pajares, 1997), la mayoría de estas fuerzas motivadoras a las que se refiere Vroom (1964), se encontrarían únicamente en los “sucesos externos”, o dicho de otra forma, en el dominio del locus de control externo, no dependiendo de la persona, pero impactando, en mayor o menor medida, sobre la percepción de su autoeficacia.

La motivación, no obstante, no es tan simple, pues se trata de un “proceso dinámico complejo” (Navarro, 2001), que **no depende únicamente de eventos externos** al individuo, pues de lo contrario, planteamientos como el de Lawler (1992), por la cual la recompensa económica es la fuerza principal de la motivación debido a su instrumentalidad para satisfacer otro tipo de necesidades, hubieran perdurado perennes en la literatura, pero no es así. Ahora bien, estos “sucesos externos” sí pueden contribuir en forma de **oportunidades** de participar en las decisiones, simplificando esta complejidad, por ejemplo, a través de estructuras emergentes que actúen como facilitadores de la motivación intrínseca para realizar un esfuerzo discrecional, pudiendo tomar el tipo de decisiones que a menudo definen un trabajo, como la forma en que se realiza, velocidad, cuidado, innovación y estilo de entregables.

La complejidad de la motivación se debe principalmente a la existencia de necesidades causadas por motivos internos que poco tienen que ver con lo eventos que suceden externamente al individuo, El estudio de las motivación de Reeve (2018), expone que existen distintos motivos internos, como las emociones y la permeabilidad (Plutchik, 1980), cogniciones y necesidades, estableciendo una diferencia entre necesidades sociales (como logro, afiliación y poder de McClelland) y las **necesidades psicológicas**.

Las necesidades psicológicas son la **autonomía, la competencia y la relación** (Deci y Ryan, 1995) (Reeve, 2018), pudiendo asimilar que la “habilidad” como componente de desempeño de Purcell et al (2003) respondería a la necesidad de “competencia” de los primeros. La satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas, son más objetivables porque responden a una necesidad (psicológica) y no a un deseo (expectativa). Especialmente respecto a las necesidades de **relación y autonomía**, que son claves como desencadenantes del proceso de internalización (Ryan y Deci, 2000; 2017), o dicho de otra manera, como necesidades que, siendo cubiertas, pueden proporcionar mayor capacidad al locus de control interno en su regulación con respecto al externo, recibiendo apoyo en la autonomía a través de la relación y pudiendo integrar elementos propios de la **motivación intrínseca** (de mayor disfrute y curiosidad) como motivadores extrínsecos (metas personales). Este proceso continuo de internalización a

través de la motivación autónoma, con el apoyo a la autonomía y el mayor control del individuo en relación a las fuerzas motivadoras, actuarían como factores de autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y, al mismo tiempo, completarían el sentido de los tres componentes de desempeño de Purcell et al (2003),

La perspectiva de la psicología social humanista desde la teoría de la autodeterminación, contempla, por tanto, necesidades humanas más allá de Maslow, considerando necesidades psicológicas humanas, y no tan solo de carácter generalistas.

El desempeño basado en esta lógica, proporciona un marco de trabajo aspiracional orientado a un desempeño superior a través de la teoría de la experiencia óptima, dirigida a conseguir un estado de fluidez a partir de la orientación de la acción sobre un equilibrio entre el nivel de competencia o habilidad, respecto al nivel de desafío que representa la tarea (Csikszentmihalyi, 1991).

Este autor, como máximo exponente de la psicología positiva, contempla un conjunto de diez necesidades psicológicas referidas a la motivación que subyace tras las decisiones individuales en el momento que se toman sin considerar influencias externas e interferencias y, por tanto, centrándose en el grado en que el comportamiento es automotivado y, por tanto, autodeterminado. Este modelo aspiracional establece como prerrequisitos tres necesidades: objetivos claros, retroalimentación inmediata de desempeño y el deseado equilibrio entre habilidad, tarea, competencia y situación.

4.4.3. Revisiones de talento, aprendizaje y plan de desarrollo

En el apartado anterior nos hemos centrado en profundizar sobre la motivación como uno de los componentes del desempeño en base a Purcell et al (2003). En este nuevo apartado nos vamos a centrar en cómo podemos **conectar habilidad y oportunidades**, y para ello vamos a coger como referencia la conceptualización de la organización como sistema (adaptativo) complejo, para comprender cómo se producen las interacciones en relación a las revisiones de talento.

La lógica desde esta perspectiva aplicada, podría entenderse como proceso formado por una relación entre personas, con sus necesidades, y la posibilidad de adquirir recursos basados en expectativas. Lo cual dependerá del funcionamiento de los canales de comunicación como espacio para la retroalimentación, pudiendo propiciar su interacción sobre los resultados del proceso de evaluación. Esta interacción entre personas, necesidades y expectativas son las **revisiones de talento**, que representan una interacción con variabilidad e individualidad de fuerzas motivacionales y con capacidad de generar cambios en las estructuras de la organización.

Esta interacción tiene como cometido esencial poner en valor los **resultados del proceso de evaluación** en relación a los objetivos que persigue el sistema de evaluación de desempeño, es decir, identificar las fortalezas y debilidades individuales sobre los resultados de la evaluación considerando necesidades y expectativas de las personas evaluadas y personal evaluador para tomar decisiones sobre aspectos como la compensación, promoción y desarrollo. No obstante, en un sistema de evaluación de desempeño que relacione exclusivamente el resultado obtenido con una recompensa económica, como hemos visto en el apartado anterior, podríamos interpretar que existe una única, y extrínseca, fuerza motivacional.

Esta perspectiva podría propiciar una **mejora del rendimiento** pero no en relación a la amplitud del desempeño, ni sobre las fuerzas motivacionales para fomentar el desarrollo de las personas. Es una elección relevante con impacto en toda la organización, pues siendo que las revisiones de talento representan bucles de retroalimentación, sitúan este acto comunicativo como un elemento central de la

organización por su capacidad como elemento determinante para sus dinámicas internas, relaciones entre personas y para los propios límites de la organización que contribuyen a su desarrollo.

Estas revisiones de talento pueden adoptar distintas formas en función de la interacción y la variabilidad de las fuerzas motivacionales de la persona evaluada, así como respecto al tiempo, como consecuencia del proceso de **aprendizaje y adaptación** que conlleva su individualidad. No obstante, es relevante considerar que la introducción de pequeños cambios pueden tener un efecto multiplicador, pero, para ello, es necesario que dicho efecto se expanda de forma más o menos uniforme por la organización para provocar cambios notables (Holland, 1996). Por tanto, las revisiones de talento se caracterizan por la variabilidad e individualidad de las fuerzas motivacionales y tiene el potencial de provocar cambios notables en la organización.

La calidad de la interacción entre persona evaluada y evaluadora, pueden construir percepciones sobre problemáticas o construir **complicidades** sobre una percepción compartida, en cuya dinámica entre necesidades y expectativas estén acompañadas por la cooperación y la reciprocidad entre los actores, pero también de éstas en relación al sistema de evaluación. Lo cual dependerá de la capacidad de adaptación interpersonal de ambas, y de la **creación de modelos internos** que proporcionen capacidad de anticipación a la organización y sus subsistemas.

La influencia de la apreciación del esfuerzo sobre las expectativas por parte del personal evaluador se convierte en un factor esencial para que el funcionamiento de las revisiones de talento puedan mejorar el rendimiento (habilidad), para **encontrar nuevas fuerzas motivacionales** para el fomento del desarrollo profesional y personal (oportunidad), pues mientras para actuar sobre el primero llegaría con poner énfasis sobre los resultados para destacar las debilidades individuales trazando un plan de mejora,, en el segundo, se actúa sobre sus fortalezas y se acompaña proporcionando autonomía para construir expectativas a través de su indagación apreciativa (Subirana & Cooperrider, 2013). como acto que representa un punto de influencia en relación a una modificación de su estructura, que puede ejercer un efecto palanca por el cual un pequeño cambio, produzca un gran impacto en la organización y excelentes resultados en la intervención.

Los cambios no son un evento aislado, sino un proceso continuo de retroalimentación basado en la cooperación y la reciprocidad para un determinismo recíproco, propio de las interacciones adaptativas La construcción de un espacio de incentivos desde esta perspectiva, que actúen como **dispositivos estabilizadores de esta cooperación**, es una empresa ambiciosa pero no imposible, pues si “las personas no se resisten al cambio, sino a ser cambiadas” Senge (1990), ¿por qué no apostar por incorporar pequeños cambios que contribuyan al proceso continuo de internalización a través de la motivación autónoma, con el apoyo a la autonomía y el mayor control del individuo en relación a las fuerzas motivadoras que actuarían como factores de autodeterminación?

Este sería un buen punto de partida para el aprendizaje por cuanto “se produce sobre el dominio personal, modelos mentales, aprendizaje en equipo, visión compartida y el pensamiento sistémico” Senge (1990) pero también para la elaboración de **planes de desarrollo individual que trasciendan el modelo** clásico (Lombardo y Eichinger, 1996), por el cual se debe identificar acciones formativas para la mejora del rendimiento (10%), el aprendizaje basado en las relaciones con otras personas (20%) y el aprendizaje activo en el puesto de trabajo (70%), para intervenir sobre estos componentes micro (individuo) de forma sistémica, conectándonos desde la autonomía con componentes macro (organización).

4.4.4. Evaluando el potencial y proyectando la contribución individual

En la medida en que el sistema de evaluación por competencias permita adquirir mayor capacidad de anticipación en base a la explotación de los resultados obtenidos, éste contribuirá a la mejora de la capacidad adaptativa de la organización en relación al entorno y al contexto organizacional, pero, a su vez, debe proporcionar un espacio para que aflore el talento disponible.

En este punto, rescatamos la definición que adelantábamos al final del capítulo anterior, por la cual el talento es “la capacidad de la persona de producir un rendimiento en el 10% superior de un campo” (Gagné, 2004). En base a esta premisa, el sistema de evaluación por competencias debe ser capaz de discriminar y ordenar los resultados de las evaluaciones en su conjunto, así como permitir su segmentación en función del interés que se persiga. Ahora bien, los resultados también necesitarán estar complementados por indicadores relacionados con el rendimiento (resultados u objetivos), así como contar con algún método para evaluar el potencial de la persona evaluada, pues el talento, de por sí, no es una garantía de resultados, si no una condición que, ostentándola, debe tener la capacidad de generar valor, o dicho de otra forma, debe ser funcional.

En relación a la evaluación del potencial encontramos la teoría de la organización requerida de Jacques (1998) centrada en la correspondencia entre la complejidad de las tareas y la capacidad de los individuos dentro de la organización para crear organizaciones más efectivas y eficientes, alineando capacidades y demanda. Esta teoría podría conectar desempeño y potencial, si bien, requeriría centrarse en la denominada “capacidad de estrato” que tiene por objetivo evaluar el potencial ajuste de la persona para desempeñar con éxito tareas y responsabilidades asociadas a un determinado nivel o estrato en la jerarquía organizativa. Esta evaluación del potencial, permitiría proyectar el **desempeño tarea en una realidad futura**, pero no así su capacidad adaptativa, o su desempeño en relación al contexto organizacional, pues a través del análisis del discurso propuesto por Jacques (1998), podrían identificarse distintos estratos del procesamiento mental de la información, pero no proyectar su cristalización en cuanto a contexto y adaptabilidad se refiere, siendo este último, un factor esencial para conocer el rango de puestos a los que puede optar una persona y que puede resultar decisiva para incrementar su ajuste a la organización (Barrick y Parks-Leduc, 2019, citado en Rodríguez et al, 2021)

Jacques (1998) no propone un método o instrumento específico para la **evaluación del potencial latente** que atesora una persona, entendido como aquellas cualidades de las que dispone, pero que aún no se han desarrollado, o bien no se ha tenido oportunidad de poner en valor. Este conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades, son reconocidas por el autor como cruciales para el desarrollo de las personas evaluadas. En este sentido, otras aproximaciones teóricas como la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (1983), quien considera que la inteligencia no es solo un rasgo general, sino que se manifiesta de distintas formas, podría proporcionar una estructura para evaluar el potencial actual y proyectar la contribución futura, por integrar otras inteligencias (como la interpersonal o intrapersonal) a la inteligencia lingüístico-verbal, propia del análisis del discurso. Si bien esta teoría no propone su aplicación para evaluar el potencial latente, seguramente proporcionará elementos de juicio más allá de la capacidad cognitiva o habilidades de discurso.

Existen infinidad de consideraciones a tener en cuenta según la organización en la que se pretenda realizar una intervención de este tipo, por lo que optar por uno u otro modelo de evaluación del potencial no responde a una única receta, si bien, la única certeza en relación a los ingredientes que ésta debe tener, es que tanto los resultados de la evaluación de desempeño por competencias, como del

rendimiento o del potencial, deben contribuir a reducir la incertidumbre en la toma de decisiones (como las relacionadas con el proceso de relevo generacional), incrementar la capacidad de anticipación sobre las necesidades concretas de la organización para su adaptabilidad (como en relación al proceso de transformación digital), así como promover el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias que contribuyan al desarrollo organizacional a través del bienestar individual.

Capítulo V: Objetivos

En apartados capítulos anteriores se ha comentado que la teoría del cambio organizacional en el contexto de la evaluación de competencias existen algunas fases y factores clave como la identificación de la necesidad de cambio como punto de partida y el establecimiento de objetivos claros. Esta claridad en los objetivos precede a cuatro subsiguientes fases como identificar competencias clave, seleccionar las herramientas y métodos de evaluación, implementar el sistema de evaluación y monitorear y establecer mecanismos de mejora continua.

Estas fases proporcionarán una estructura a los **objetivos del proceso de intervención**, que mediará temporalmente entre la aplicación inicial del SCPH y la entrada en funcionamiento del sistema de evaluación que, a su vez, estarán alineadas con los siguientes objetivos.

A continuación se detallan el conjunto de objetivos generales y específicos, siendo que la identificación de la necesidad de cambio fue identificada previamente con el acuerdo para la reglamentación del SCPH, pero no así en cuanto a la **necesidad de crear un sentido social y un sistema de significados**.

Este será el primer objetivo compuesto por tres objetivos específicos:

- Determinar qué aspectos han contribuido a una experiencia satisfactoria y positiva sobre el ajuste entre persona y organización.
- Identificar oportunidades significativas para mejorar este ajuste aplicando técnicas de indagación apreciativa para su nivel diagnóstico, confrontativo y/o sugestivo.
- Definir un sentido social a partir de su valor compartido sobre los propósitos e integrarlo en el sistema de significados identificando el nivel de conciencia organizativa.

El segundo objetivo será la **identificación de las competencias clave** para construir una organización basada en competencias a través del propósito, para el cual estableceremos dos objetivos específicos:

- Determinar el objeto de evaluación de desempeño ajustado al criterio de relevancia y alineado con los criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación del SCPH.
- Definir el conjunto de habilidades, capacidades y competencias con los indicadores asociados a los comportamientos para cada nivel competencial.

En tercer lugar, tendremos como objetivo la **detección de necesidades del personal evaluador** en relación a su puesto de trabajo y a su rol como personal evaluador, partiendo de su salud emocional con cuatro objetivos específicos:

- Determinar qué intensidad emocional existe en el conjunto del personal evaluador para saber la permeabilidad para actuar en relación con las emociones identificadas.
- Determinar qué aspectos han contribuido a una experiencia satisfactoria y positiva sobre el ajuste entre persona y puesto de trabajo
- Identificar oportunidades significativas para mejorar este ajuste aplicando técnicas de indagación apreciativa para su nivel diagnóstico, confrontativo y/o sugestivo.

- Detectar necesidades psicológicas relacionadas con las principales limitaciones de la actividad evaluadora para facilitar el ajuste entre la persona y su rol evaluador.

El cuarto objetivo encontrará sentido en el plan de formación y desarrollo para dar cobertura a las estas necesidades, con el objetivo de implantar un modelo de comunicación que contribuya a la **transferencia de los aprendizajes del personal evaluador** en las revisiones de talento, proporcionando claridad y a través de procedimientos consistentes. Los tres objetivos específicos para ello son:

- Determinar qué necesidades del personal evaluador son prioritarias para establecer los objetivos pedagógicos y contenidos alineados con el modelo de formación y desarrollo seleccionado.
- Desplegar un modelo de comunicación común para dar y recibir retroalimentación basado en la inteligencia emocional y su relación con el liderazgo transformacional.
- Definir un programa de acompañamiento posterior al programa de formación para la preparación de las revisiones de talento durante el proceso de implantación del sistema de evaluación.
- Planificar el programa formativo para su ejecución y facilitación interna.

El quinto objetivo estará relacionado con la implantación de las herramientas de medición y métodos de evaluación seleccionados, por el cual se definirá **un modelo de evaluación dual con un sistema de evaluación de desempeño combinado** que, a su vez, permita medir la contribución..

En este caso los cinco objetivos específicos, serán:

- Determinar las etapas del proceso de evaluación de desempeño y los métodos para su medición en relación con el rendimiento y el potencial para definir operacionalmente un instrumento de evaluación de la contribución individual.
- Comparar los resultados obtenidos para identificar las principales fortalezas y debilidades de las personas evaluadas resultantes para la elaboración del los PDI.
- Confirmar la adecuación del método de evaluación en relación al criterio de discriminación que permita ordenar a las personas en función de la medida identificando las propiedades del perfil de talento interno.
- Confirmar la adecuación del método de evaluación al criterio de fiabilidad a través del análisis de la consistencia interna de los instrumentos del sistema de evaluación por competencias y de la contribución.

En último lugar, tendremos como objetivo medir el impacto del proceso de evaluación tras la implantación y entrada en funcionamiento del sistema de evaluación para obtener retroalimentación. Los tres objetivos específicos en este caso son:

- Realizar la medición del impacto del proceso de evaluación sobre las personas evaluadas a través del propósito para medir la contribución a los objetivos anteriores.
- Confirmar la validez aparente del proceso de evaluación por competencias en base al criterio de practicidad, e identificar las competencias representan oportunidades de mejora y desarrollo, orientando los PDI también hacia las fortalezas..

Capítulo VI: Metodología

En este capítulo entraremos en detalle sobre la metodología aplicada en cada una de las fases de la intervención. Es por ello que para facilitar el seguimiento del proceso se resumen sus fases principales en el siguiente cronograma..



Tabla 7. Cronograma por fases de intervención. Elaboración propia.

La intervención tiene una duración de 18 meses desde finales del mes de 12/2021 hasta 06/2023 con 9 fases de intervención. En cada apartado se irán describiendo las etapas que componen el cronograma específico de cada fase incluyendo una cronología. El resumen detallado con la relación de muestras, instrumentos y criterios utilizados para cada fase se pueden ver en la Tabla 8.

Tabla 8. Resumen de fases, muestras, instrumentos y criterios alineados con los objetivos				
Fase	Proceso	Muestra	Instrumentos	Criterio
1	Creación sentido social y sistema de significados	Muestra 1	Ejercicio / Story Cubes / Pregunta 1 Ejercicio 2 / Cadena de preguntas Pregunta 2	Significación
2	Identificación competencias clave	Muestra 1	Pregunta 3 / Pregunta 4	Relevancia
3	Detección de necesidades personal evaluador	Muestra 1	Ejercicio 2 / Cadena de preguntas Pregunta 5 Informe 1	Limitaciones
4	Formación personal evaluador	Muestra 2	Insights Discovery	Transferencia
5	Selección de herramientas de medición y métodos de evaluación		Diccionario de Competencias ASB Cuestionario 1	Dualidad
6	Implantación y entrada en funcionamiento del sistema de evaluación	Muestra 3	Diccionario de Competencias ASB Cuestionario 1 / Grupo informativo 1 y	Discriminación Equidad
7	Análisis de la adecuación del método de evaluación	Muestra 4	Alfa Cronbach / Coeficiente Pearson	Fiabilidad
8	Evaluación y medición del impacto	Muestra 5	Cuestionario 2	Practicidad
9	Retroalimentación del sistema	Muestra 4	Planes de Desarrollo Individuales	Relevancia 2

Elaboración propia.

6.1 Creación de sentido social y sistema de significados

Las organizaciones se pueden concebir como un conjunto de personas que conforman una comunidad y giran en torno a un propósito. Desde una perspectiva evolutiva este propósito se ubica en el centro de la organización, siendo el motor que guía la vida del sistema organizativo para conectar aspectos de la organización con las personas, siendo, al mismo tiempo, el límite entre cultura y comportamiento. El objetivo de esta primera fase de la intervención era identificar qué elementos de la organización contribuyen a construir sentido social para integrarlos en el sistema de significados sobre la cultura compartida, historia y futuro (Moreno, Martínez, y Maroto, 2018), estableciendo así nuevos límites sin obstaculizar la autonomía individual.

6.1.1 Descripción de la muestra

La Muestra 1 estuvo compuesta por 69 personas que corresponden a la totalidad de la cadena de mando (personal directivo y mandos intermedios) del Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat, quiénes tendrán el rol de personal evaluador durante el proceso de evaluación. La distribución según el grupo funcional del SCPH y porcentaje se observa en la Tabla 9.

Grupo	Porcentaje
Directivos/as	24,64%
Mandos intermedios	75,36%

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

El grupo funcional de Directivos/as se compone de los puestos de Director/a de Área y Responsable de Servicio, quiénes conforman el equipo directivo. Por su parte, el grupo funcional de Mandos Intermedios, está compuesto por Responsables de Departamento y Responsables de Unidad. La distribución por sexo en función del puestos se puede observar en la Tabla 10.

Puesto	Mujer	%	Hombre	%	Total	%
Director/a Área	1	1,45%	4	5,80%	5	7,25%
Responsable Servicio	9	13,04%	3	4,35%	12	17,39%
Responsable Departamento	9	13,04%	11	15,94%	20	28,99%
Responsable Unidad	19	27,54%	13	18,84%	32	46,38%
Total	38	55,07%	31	44,93%	69	100,00%

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

La muestra total está compuesta por un porcentaje mayor de mujeres (55,07%) que de hombres (44,93%), si bien en ambos casos el mayor porcentaje corresponde al puesto de Responsables de Unidad que representan un 46,38% de la cadena de mando, con una mayor representación de mujeres Responsables de Servicio, superior en 8.7 puntos porcentuales, por una mayor representación de hombres en el puesto de Director/a de Área con 4.35 puntos porcentuales más.

El grupo funcional de Directivos/as representa el 24,64%, mientras que el de Mandos Intermedios representa el 75,36% sobre el total de la cadena de mando. Esta distribución en función del puesto según el promedio de edad, antigüedad como Directivo/a, o Mando Intermedio, y al promedio de antigüedad en la organización, se expone en la Tabla 11.

Tabla 11. Distribución según promedio de edad, antigüedad en el puesto y en la organización.			
Puesto	Edad	Antigüedad puesto	Antigüedad total*
Director/a Área	55,71	9,42	23,72
Responsable Servicio	55,67	9,72	21,34
Responsable Departamento	57,96	14,74*	28,15*
Responsable Unidad	54,50	15,00**	22,38**
Total	55,80	13,80	23,89

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia. Nota: * No se dispone de un registro para el cálculo; ** No se disponen de dos registros para el cálculo

El promedio de edad es de 55,80 años, con una antigüedad promedio en el puesto de 13,8 años y un promedio de antigüedad en la organización de 23,89 años.

El tamaño de la muestra es suficiente para una población finita de las 526 personas activas en el SCPH, con un nivel de confianza del 90,5% y error de estimación máxima a aceptar el 9,5%, probabilidad estadística favorable y desfavorable para la variable de estudio es de 0.5.

6.1.2 Procedimiento

Las personas participantes asistieron a una entrevista personal semiestructurada con 10 secciones, entre las cuales había dos ejercicios apreciativos, con una pregunta final para el primero y una posterior pregunta abierta.

El Ejercicio 1 se utilizó para la apertura de la entrevista y estaba basado en el lanzamiento de los dados Story Cubes, enfocados a facilitar la reflexión en torno a las imágenes que salieran tras lanzarlos, y que representaban acciones. Los participantes debían explicar su trayectoria profesional en la organización utilizando libremente estas imágenes, y relacionarlas con su historia personal. Esta primera toma de contacto con la persona entrevistada a través de técnicas de indagación apreciativa pura finalizaba con la Pregunta 1: “¿Cómo resumirías toda esta historia en una palabra?”.

La historia personal resumida en una palabra conformaría la conexión entre el pasado y el presente de la persona entrevistada en relación con la organización, y el análisis del conjunto de palabras extraídas de las entrevistas, proporcionaba una base diagnóstica sobre la conexión persona-organización y persona-puesto de trabajo. Este ejercicio nos permitió asociar de forma apreciativa su conexión con ambas dimensiones para poner foco en el ajuste del personal evaluador en relación con aquella conexión que presentará un menor grado de conexión..

En segundo lugar se efectuaba el Ejercicio 2 que consistía en la redacción de una pregunta por parte de la persona entrevistada. Este ejercicio se realizaba para el cierre de la entrevista, de forma anónima y sin conocer la identidad del destinatario ni de la persona entrevistada que lo precedía. La persona respondía a la pregunta recibida, redactando posteriormente su nueva pregunta para la siguiente, eligiendo libremente qué y cómo plantear en la pregunta. La importancia de este ejercicio no fueron las respuestas, sino la cadena de preguntas que se generaba fruto de la interacción con las personas participantes, permitiendo apreciar qué aspectos conectaban su presente con el futuro más o menos inmediato y en función de su elección personal.

El análisis apreciativo de esta cadena de inquietudes en forma de preguntas anónimas entre iguales, propició disponer de una priorización sobre aspectos que pudieran suponer una oportunidad de mejora. Es

decir, actuar sobre las fortalezas y debilidades internas de la Pregunta 1 para aprovechar las oportunidades del futuro inmediato, y transformar las amenazas en fortalezas.

El tercer y último paso fue la formulación de la Pregunta 2: “¿Cuál es el propósito de tu unidad orgánica en relación al propósito de la organización?”. Esta pregunta estaba enfocada directamente a identificar elementos significativos del conjunto de la estructura relacionada con la razón de existir de la propia organización. Las respuestas obtenidas, actuarían como conectores de la experiencia pasada-presente, y su apreciación sobre asuntos del presente-futuro para orientar el propósito hacia el futuro, permitiendo explorar nuevas fronteras, que permitan, a su vez, orientar la construcción de una organización basada en competencias a través del sentido social y la estructura de significados de la organización.

6.1.3 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 1 de la intervención se inicia el mes de 12/2021 y se extiende hasta 04/2022, pudiendo identificar 4 Etapas según las fechas indicadas en la Tabla 12.

Etapa	Descripción	Inicio	Fin
E1	Realización de entrevistas al personal evaluador	12/2021	03/2022
E2	Análisis de la experiencia	12/2021	04/2022
E3	Estudio apreciativo de las inquietudes	12/2021	04/2022
E4	Estudio e integración en la estructura de significados	12/2021	04/2022

Elaboración propia.

Entre el 11/12/2021 y el 11/03/2022 se realizaron las entrevistas personales a la cadena de mando y diariamente se efectuaban los registros que posteriormente sirvieron en el mes 04/2021 para el análisis de la experiencia, el estudio apreciativo de las inquietudes y el estudio e integración del sentido social en la estructura de significados.

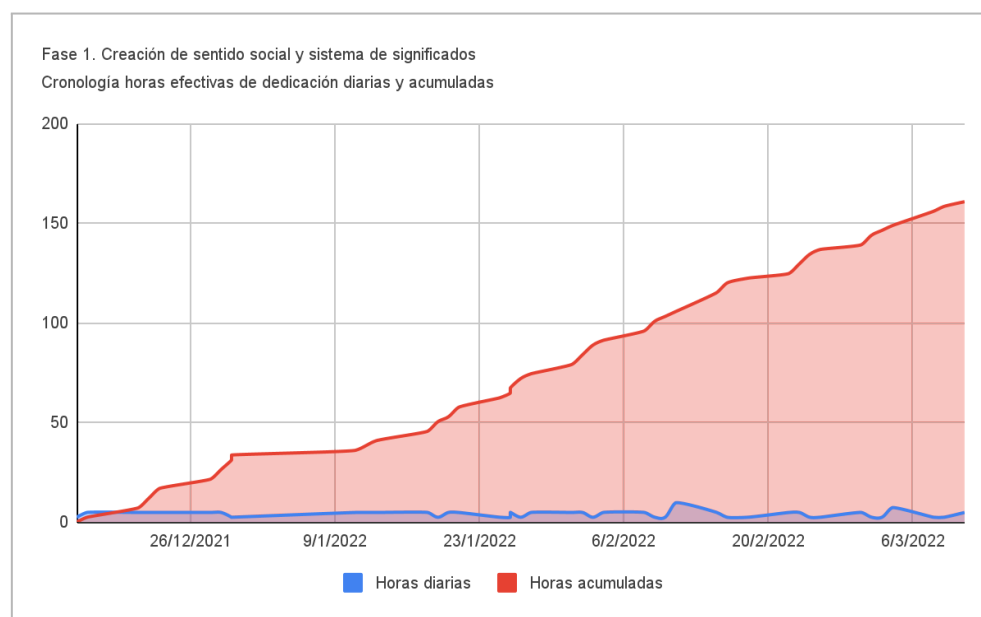


Figura 2. Cronología horas diarias y acumuladas en la Fase 1.

La duración en horas efectivas de esta primera etapa alcanzaron un total de 165.6 horas de entrevistas personales con un promedio de 2,40 horas por persona entrevistada y una dedicación máxima diaria de 9,6 horas. La distribución de estas horas en el periodo de 42 días se representa en la Figura 2.

6.1.4 Instrumentos y fase de evaluación

El análisis de la experiencia se realizó en base a los 107 registros obtenidos como respuesta a la Pregunta 1, que inicialmente esperaba recibir un registro por participante, pero algunas tuvieron la necesidad de expresar más de una palabra para resumir su experiencia. Estos registros serían categorizados en función de su correspondencia con los **cinco factores centrales** (Vigilante, 2021), para una experiencia del empleado/a positiva y satisfactoria en función del significado de cada uno que puede verse en la Tabla 13.

Factor	Descripción
Pertenencia	Sentirse parte de un equipo, grupo u organización
Propósito	Entender por qué es importante el trabajo que se realiza
Logro	Sentido de realización en el trabajo realizado
Felicidad	Sentimiento placentero que se obtiene del trabajo
Pasión	La presencia de energía, entusiasmo e ilusión en el trabajo

Fuente: Vigilante (2021). Elaboración propia.

La asociación entre estos registros y los factores puede verse de forma detallada en el [Anexo 2](#), siendo su distribución porcentual la que de la Tabla 14, para la cual se consideraron los registros que no se correspondían con alguno de los factores en “Otras categorías” (2,88%).

Factor	Porcentual
Pertenencia	18,69%
Propósito	9,35%
Logro	21,50%
Felicidad	28,04%
Pasión	19,63%
Otras categorías	2,80%
	100,00%

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

La categoría con menor capacidad de agregación sobre las etiquetas fue el “Propósito” (9,35%), siendo la categoría más débil, seguida de “Pertenencia” (18,69%). Estas dos categorías se interpretarán como las referidas a la experiencia pasada de la persona con la organización, mientras el resto de categorías se entenderán referidas a la experiencia pasada de la persona en su puesto de trabajo.

A continuación se realizó el estudio apreciativo de las inquietudes de las personas entrevistadas a partir de 69 registros de las 67 personas participantes obtenidos de la cadena de preguntas autónoma, anónima y entre iguales. Estas preguntas fueron analizadas para su categorización en función de si las inquietudes estaban orientadas hacia aspectos organizativos, o bien, en relación con el puesto de trabajo. Este primer

paso nos permitiría conocer cuál de las dos categorías tenían mayor capacidad de formar agregados sobre sus inquietudes. La distribución obtenida puede verse en la Tabla 15.

Categoría	Porcentual
1 Conexión persona - organización	69,57%
2 Conexión persona - puesto de trabajo	30,43%
	100,00%

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

Una vez categorizadas el conjunto de preguntas fueron identificadas por el nivel de indagación apreciativa que pretendían. Es decir, si a través de la pregunta formulada se orientaban a efectuar un diagnóstico sobre un aspecto específico (A), a confrontar dos aspectos sobre una base diagnóstica previa (B), o bien, a realizar sugerencias sobre un aspecto confrontado y diagnosticado (C). Esta relación de las preguntas identificadas en función de los distintos niveles de indagación apreciativa pueden verse en detalle en el [Anexo 3](#) para ambas categorías (Subirana & Cooperrider, 2013)

Entrando en detalle sobre la conexión persona-organización a través de las preguntas orientadas a esta categoría se apreciaron cuatro subcategorías: “Estructura” (6,25%) “Rendimiento” (8,33%), “Experiencia” (25%) y “Cultura”.

Esta última subcategoría representaba hasta el 60,42% de las inquietudes, siendo el resultado de su análisis la confrontación de la necesidad de considerar la **Comunicación** (27,08%), el **Reconocimiento** (10,42%) y el **Liderazgo** (6,25%) como factores clave para la conexión entre persona y organización, sugiriendo que la “**Generación de espacios**” puede contribuir a la “Cultura” a través de la “Comunicación”, o cómo ésta, puede influir a su vez con la “**Generación de oportunidades**” a través del “Desarrollo”.

Estas relaciones pueden observarse en la Tabla 16.

Subcategoría	% sobre ajuste persona-organización	% ajuste a categoría	% ajuste a subcategoría
1 Cultura	60,42%	100,00%	
Etiquetas			
Comunicación	27,08%	44,83%	
<i>Generación de espacios</i>			53,85%
Reconocimiento	10,42%	17,24%	
Liderazgo	6,25%	10,34%	
<i>Responsabilidad</i>			33,33%
Valores	4,17%	6,90%	
Desarrollo	4,17%	6,90%	
<i>Generación oportunidades</i>			100,00%
Salud y Bienestar	4,17%	6,90%	
Ninguna	4,17%	6,90%	
2 Experiencia	25,00%	100,00%	
Etiquetas			
Propósito	14,58%	58,33%	
Pertenencia	10,42%	41,67%	
<i>Felicidad</i>			60,00%
3 Rendimiento	8,33%	100,00%	
4 Estructura	6,25%	100,00%	
	100,00%		

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

En cuanto a la tercera y última etapa, se realizó un estudio sobre la significación de los propósitos de cada unidad orgánica para identificar su conexión con la organización, permitiendo así explorar qué elementos tenían capacidad para crear sentido social e integrarlo en el sistema de significados.

El objeto de este estudio contó con las 69 respuestas de 67 participantes a la Pregunta 2, por la que se preguntaba: “¿Cuál es el propósito de tu unidad orgánica en relación al propósito organizativo?”.

Las respuestas obtenidas fueron categorizadas según se refirieran a propósitos orientados a la dimensión interna de la organización (A); hacia aspectos entre la organización y su entorno (B) o en relación a la dimensión externa de la organización (C).

Esta categorización puede observarse en el [Anexo 4](#), por la cual se obtuvieron los porcentuales por cada una de las dimensiones que se pueden ver a continuación en la Tabla 17.

Categoría	Porcentual
A	24,64%
B	42,03%
C	33,33%
	100,00%

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

La generación de estos tres bloques permitieron que el conjunto inicial de la significación atribuida a los propósitos de las unidades orgánicas de la organización, en función de sus “qués” internos (A), los “cómos” fronterizos (B) y sus “para qué” externos, (C), pudieran orientarse a la creación de un propósito compartido con estructura de significados propia pero coherente con la propia identidad organizativa.

La cadena de bloques secuenciada según su dimensión interna-intermedia-externa permitió estudiar las posibles conexiones entre las ellas a través de la formación de subcategorías emergentes con capacidad de formar agregados sobre la principal. Esta relación de dimensiones y categorías puede observarse en la Tabla 18, para la cual se aplicaría el criterio de repetición dentro de cada dimensión.

Categoría y subcategorías	% Categoría	% Cadena
A Dimensión interna	24,64%	24,64%
Acompañar	52,94%	13,04%
Personas	47,06%	11,59%
B Dimensión intermedia	42,03%	42,03%
Servicio	77,78%	30,43%
Externo	66,67%	20,29%
Interno	33,33%	10,14%
Ciudadanía	27,59%	11,59%
C Dimensión externa	33,33%	33,33%
Contribuir	43,48%	14,49%
Bienestar	30,43%	10,14%
Comunidad	26,09%	8,70%
	100,00%	100,00%

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

Esta información nos permitiría estudiar qué variables pueden observarse en cada una de las dimensiones y cómo alinear sus categorías correspondientes sin perder su sentido y significación.

En la dimensión interna se identificaron “Acompañar” y “Personas” como subcategorías que aparecían conjuntamente hasta en un 73,68% de los registros para esta dimensión (un 20,28% sobre el total), proporcionando una estructura significativa a la Categoría A en base al modelo de “Proximidad”. En cuanto a la Categoría B se identificaron como subcategorías “Ciudadanía” y “Servicio”, siendo la segunda la más relevante con un 30,43% sobre el total, presentando una clara orientación hacia la “Ciudadanía” (11,59%), pero también hacia la dimensión interna de la organización con un 22,3% de “Servicio” y “Personas” (5,8% sobre el total). En cuanto a la Categoría C, se identifica una conexión parecida entre “Contribuir” y “Bienestar”, siendo la segunda parte íntegra de su combinación (un 24,63% sobre el total), además mantener relación con “Comunidad”.

El estudio sobre la significación de los propósitos de estas tres categorías precedería al último paso, por el cual se integrarían sus tres dimensiones, secuenciadas para su integración en la estructura de significados compartidos, respondiendo a la lógica de “qué”, “cómo” y “para qué”, correspondiéndose con un nivel de conciencia organizativa a medio camino entre la posibilidad de cambio o transformación, y la necesidad de alineamiento.

6.1.5 Resultados

La primera etapa por la cual se analizaba la experiencia de las personas entrevistadas a partir del Ejercicio 1 y la Pregunta 1, en relación con los factores clave de la experiencia, obtuvo como **resultado una menor conexión en la relación persona-organización** que en la referente a persona-puesto de trabajo, siendo “Propósito” el factor menos relacionado con una experiencia positiva y satisfactoria con un 9,35% sobre el conjunto de respuestas.

Esta desconexión entre persona y organización, suponía una oportunidad para la creación de sentido social en la segunda etapa con capacidad de contribuir a su ajuste, pues a través del estudio apreciativo sobre la cadena de preguntas, se identificaba la “Cultura” como categoría emergente, mostrando una a través de la misma una mayor inquietud en relación al “Propósito”(14,58%).

La mejora del ajuste persona-organización a través de las sugerencias de las propias personas, hizo visible como la mejora de la “Comunicación” podría abordarse con la generación de espacios para reflexionar y compartir experiencias, o cómo la generación de oportunidades podría contribuir al “Desarrollo”, además de la mejora del “Reconocimiento” o el “Liderazgo”. Este conjunto de apreciaciones supondría el 79,31% del total de la categoría “Cultura”.

“Experiencia” y la “Cultura” supondrían **hasta un 85,42% del ajuste entre persona y organización** como conexión del pasado y el presente de las personas en la organización, emergiendo la necesidad de crear un sentido social compartido para su integración en el sistema de significados.

En esta última etapa los resultados obtenidos tras el estudio de los propósitos fue la conveniencia de que la estructura para la definición del propósito no solamente fuera un factor atractor desde el futuro, sino que además estuviera acompañado de la experiencia pasada y la apreciación del presente como factores de arrastre. Es en base a esta conveniencia sobre la que se construye una secuencia entre la dimensión interna-intermedia-externa de la organización, para la que emerge una **cadena de bloques con un valor agregado superior al 75% de los propósitos analizados**, y que construyen el propósito que tiene como

resultado: “Acompañar a las personas en el servicio a la ciudadanía para contribuir al bienestar de la comunidad” como síntesis del resultado de una primera fase orientada a tener el futuro siempre presente.

Esta frase re-conectora de la significación interna y externa considerando la frontera entre ambos sistemas, sería el Propósito ASB, como referencia a las siglas de “Acompañamiento, Servicio y Bienestar”, que, a su vez, se corresponderían con la estructura de significados compartidos, pudiendo asociarlo a la identidad de la propia organización bajo las mismas sus mismas siglas: Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat.

6.2 Identificación de las competencias clave

La evaluación de desempeño mide y valora comportamientos relevantes de las personas en el contexto de la organización y que, a su vez, sean aspectos importantes del puesto de trabajo. En la medida que el objeto de evaluación debe ser relevante, es importante y, por tanto, entenderemos que es un debe estar compuesto por elementos prioritarios. Como indica el título de esta Fase 2 de la intervención, su objetivo era identificar las habilidades, capacidades y competencias que serán objeto de evaluación y se deberán ajustar al criterio de relevancia, así como contribuir a la transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación en su evaluación.

6.2.2 Procedimiento

Las personas participantes asistieron a la entrevista personal contextualizada en la primera fase, respondiendo a do preguntas referidas al marco competencial por las que se les planteaba la Pregunta 3: **“¿Qué competencias consideras esenciales para el desarrollo de tus funciones en el puesto de trabajo como responsable?”**, y la Pregunta 4: **“¿Qué competencias o habilidades podrían hacer que mejorara la contribución de las personas de su equipo a los objetivos de su unidad orgánica?”**

Estas preguntas formaban parte del conjunto de preguntas abiertas a las que se les invitaba a responder con un mínimo de tres aportaciones. Una vez obtenidas las respuestas, se procedió a realizar el análisis de los resultados en cuatro pasos.

El primero de ellos, consistió en etiquetar los registros para identificar cuáles tenían capacidad para formar agregados orientados a la simplificación de las facetas de desempeño. A continuación, estas facetas etiquetadas (habilidades) fueron ordenadas según el valor atribuido por las personas entrevistadas bajo un sistema ABC en función de si eran esenciales para puestos de mando (A), para las personas colaboradoras de los equipos (B), o bien, si el valor era compartido para ambos (C).

Esta clasificación en base a tres categorías compuso la base sobre la cual poder priorizar el conjunto de etiquetas más relevantes y con capacidad de crear valor compartido. Esta categorización precedió a un tercer paso, en el que se crearon bloques de construcción (capacidades), que sirvieron para dar forma a una cadena de bloques (competencias). El valor de estas cadenas de bloques fruto de la combinación previa, implicaba que cada competencia estuviera asociada a capacidades que integraban habilidades propias, pero también encontrarán correlaciones entre éstas, y habilidades de otras capacidades asociadas a otras competencias.

En resumen, mientras los tres primeros pasos se enfocaron principalmente a crear valor compartido a través de la formación de un agregado por simplificación que permitiera observar y actuar sobre propiedades que no eran evidentes, pero sí relevantes, por su parte, este último, contribuiría a proporcionar transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación al proceso de evaluación en sus etapas de autoevaluación y evaluación por competencias.

6.2.3 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 2 de la intervención se inicia el mes de 12/2021 y se extiende hasta el 04/2022, pudiendo identificar 4 Etapas según las fechas indicadas en la Tabla 19.

Etapa	Descripción	Inicio	Fin
E1	Registro de las facetas de desempeño	12/2021	03/2022
E2	Análisis de facetas y construcción habilidades, capacidades y competencias	12/2021	04/2022
E3	Generación de la cadena de bloques de construcción	12/2021	04/2022
E4	Elaboración de los indicadores de comportamiento por nivel y competencia	12/2021	04/2022

Elaboración propia.

Los registros de las facetas de desempeño se realizan diariamente en la etapa de entrevistas de la primera fase, para efectuar durante el mes de 04/2022 el análisis de los registros, etiquetado, categorización y generación de bloques para la cadena. En base a estas etapas se desarrollarán posteriormente los indicadores de comportamiento por nivel y competencia,

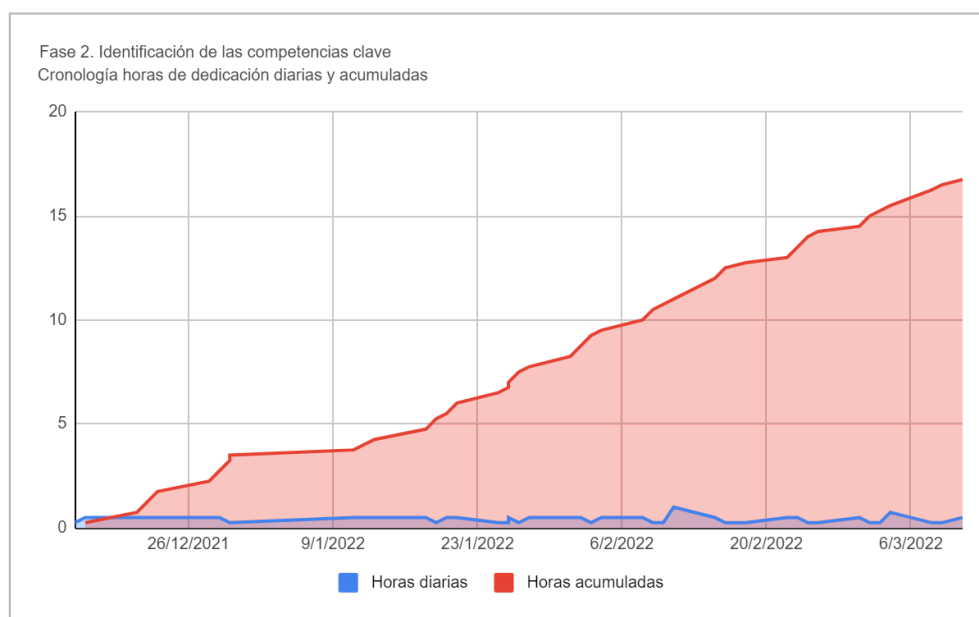


Figura 3. Cronología horas diarias y acumuladas en la Fase 2.

La duración en horas efectivas de la Etapa 1 alcanzó las 17,25 horas de dedicación distribuidas diariamente en 42 días durante el periodo entre el 11/12/2021 y el 11/03/2022 como se representa en la Figura 3.

6.2.4 Instrumentos y fases de evaluación

Los 672 registros correspondientes a un promedio de 9,73 aportaciones en forma de facetas de desempeño por parte de las personas entrevistadas en respuesta a las dos preguntas que se planteaban, formaron automáticamente agregados por repetición, reduciendo a 128 el número de etiquetas con capacidad de formar agregados por simplificación, como se puede observar en el [Anexo 5](#).

Las 128 facetas de desempeño etiquetadas fueron ordenadas en función del valor atribuido bajo un sistema de tres categorías para diferenciar las 37 que proporcionaban mayor valor. Es decir, el conjunto de etiquetas con un valor igual o superior al de la última etiqueta que había sido valorada con categoría "C" por las

personas entrevistadas. En nuestro caso aquellas etiquetas con un valor mínimo de 5 puntos, como se puede observar en el [Anexo 6](#).

Este conjunto de 37 etiquetas representaron el 73,51% sobre el total del valor distribuido en el conjunto, integrando hasta 494 registros y agregando el 100% de las etiquetas de categoría C.

Las 37 etiquetas priorizadas en función del valor compartido, sirvieron para la configuración de los 19 bloques de construcción, a los que se agregaron las 224 etiquetas restantes en función de su correspondencia con alguna de las categorías.

Esta agrupación de bloques se puede ver en la Tabla 20.

Tabla 20. Bloques de construcción categorizados y porcentaje de representación sobre los registros								
Bloques	A		B		C		ABC	
Adopción de tecnologías	4	1,11%	5	2,22%	0	0,00%	9	1,34%
Aprendizaje Activo	27	7,52%	28	12,44%	1	2,27%	57	8,48%
Comunicación	35	9,75%	16	7,11%	9	20,45%	69	10,27%
Cooperación	19	5,29%	7	3,11%	3	6,82%	32	4,76%
Creatividad	9	2,51%	7	3,11%	0	0,00%	16	2,38%
Cuidado emocional	15	4,18%	18	8,00%	0	0,00%	33	4,91%
Empatía	34	9,47%	7	3,11%	4	9,09%	49	7,29%
Escucha Activa	14	3,90%	3	1,33%	0	0,00%	17	2,53%
Flexibilidad	11	3,06%	4	1,78%	2	4,55%	19	2,83%
Gestión tecnologías	3	0,84%	3	1,33%	0	0,00%	6	0,89%
Gestión del cambio	7	1,95%	5	2,22%	2	4,55%	16	2,38%
Innovación	16	4,46%	14	6,22%	2	4,55%	34	5,06%
Inteligencia emocional	17	4,74%	11	4,89%	2	4,55%	32	4,76%
Planificación flexible	26	7,24%	15	6,68%	6	13,64%	53	7,88%
Organización	17	4,74%	17	7,56%	6	13,64%	46	6,85%
Orientación a las personas	39	10,86%	13	5,78%	0	0,00%	52	7,74%
Orientación al logro	54	15,04%	23	10,22%	0	0,00%	77	11,46%
Trabajo en equipo	8	2,23%	24	10,67%	6	13,64%	44	6,55%
Transferencia de conocimiento	4	1,11%	5	2,22%	1	2,27%	11	1,64%
	359	100,00%	225	100,00%	44	100,02%	672	100,00%

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

El conjunto de 19 bloques de construcción fue la base para la construcción del marco competencial, cuya agrupación en función del valor compartido y su representación total en base a las categorías, permitió dar forma a una cadena de bloques con pesos ABC más o menos homogéneos.

La confección de esta cadena de bloques puede observarse en la Tabla 21.

Tabla 21. Cadena de bloques de construcción categorizadas									
Cadena	Bloques	A	%	B	%	C	%	ABC	%
1	Aprendizaje Activo	27,00	7,52%	28,00	12,44%	1,00	2,27%	57,00	8,48%
1	Transferencia de conocimiento	4,00	1,11%	5,00	2,22%	1,00	2,27%	11,00	1,64%
									10,12%

2	Cooperación	19,00	5,29%	7,00	3,11%	3,00	6,82%	32,00	4,76%
2	Trabajo en equipo	8,00	2,23%	24,00	10,67%	6,00	13,64%	44,00	6,55%
									11,31%
3	Empatía	34,00	9,47%	7,00	3,11%	4,00	9,09%	49,00	7,29%
									7,29%
4	Escucha Activa	14,00	3,90%	3,00	1,33%	0,00	0,00%	17,00	2,53%
4	Comunicación	35,00	9,75%	16,00	7,11%	9,00	20,45%	69,00	10,27%
									12,80%
5	Flexibilidad	11,00	3,06%	4,00	1,78%	2,00	4,55%	19,00	2,83%
5	Gestión del cambio	7,00	1,95%	5,00	2,22%	2,00	4,55%	16,00	2,38%
									5,21%
6	Gestión tecnologías	3,00	0,84%	3,00	1,33%	0,00	0,00%	6,00	0,89%
6	Adopción de tecnologías	4,00	1,11%	5,00	2,22%	0,00	0,00%	9,00	1,34%
									2,23%
7	Innovación	16,00	4,46%	14,00	6,22%	2,00	4,55%	34,00	5,06%
7	Creatividad	9,00	2,51%	7,00	3,11%	0,00	0,00%	16,00	2,38%
									7,44%
8	Inteligencia emocional	17,00	4,74%	11,00	4,89%	2,00	4,55%	32,00	4,76%
8	Cuidado emocional	15,00	4,18%	18,00	8,00%	0,00	0,00%	33,00	4,91%
									9,67%
9	Orientación al logro	54,00	15,04%	23,00	10,22%	0,00	0,00%	77,00	11,46%
9	Orientación a las personas	39,00	10,86%	13,00	5,78%	0,00	0,00%	52,00	7,74%
									19,20%
10	Planificación flexible	26,00	7,24%	15,00	6,68%	6,00	13,62%	53,00	7,89%
10	Organización	17,00	4,74%	17,00	7,56%	6,00	13,64%	46,00	6,85%
									14,73%
		359,00	100,00%	225,00	100,00%	44,00	100,00%	672,00	100,00%

Elaboración propia.

El posterior desarrollo para la descripción de las competencias, elaboración de los indicadores de comportamiento y los niveles en que se manifiesta la competencia, serían desarrollados en base a las propias facetas de desempeño con soporte del antiguo diccionario de competencias de la organización y otras fuentes de recursos consultadas.

6.2.5 Resultados

El sistema de agregación de 672 registros en 128 facetas de desempeño etiquetadas para un conjunto de 37 categorías, obtuvieron como resultado 19 bloques adecuados al **criterio de valor compartido**, por el cual se pudo dar forma a una cadena de 10 elementos. Las propiedades intrínsecas del proceso comporta que el resultado se ajuste al **criterio de relevancia** a efectos del personal evaluador, si bien, deberemos esperar a la Fase 8 para evaluar criterio en relación con las personas evaluadas.

La totalidad de los registros fueron analizados cualitativamente a través de la formación de un agregado por simplificación, que fue de la base para el posterior desarrollo de los indicadores comportamentales y los comportamientos asociados a cada competencia y nivel del [Anexo 7](#),

Esta relación de competencias transversales implicaría que fueran de aplicación a todos los grupos funcionales en función de sus cuatro niveles, configurado como un **sistema acumulativo** por el cual las personas de niveles superiores, serán evaluados también en base a los indicadores de niveles inferiores, proporcionado en base al **principio de equidad** interna. Este aspecto será evaluado en la Fase 6.

La elaboración del Diccionario de Competencias ASB, fue presentado en el proceso de implantación con una clara orientación al propósito, por el cual se tuvo el futuro de la organización siempre presente. Es por ello que se integraron aspectos del Diccionario de Competencias anterior de 2012, para definir un horizonte temporal de vigencia acorde al proceso de implantación 2022-25.

En este periodo serán evaluadas todas las personas activas en el SCPH, y durante este tiempo se configura como un **sistema abierto**, por el cual, se prevé la posibilidad de desarrollar otras competencias para sustituir aquellas que eventualmente se obtuviera una evaluación muy por encima de las expectativas.

6.3 Detección de necesidades del personal evaluador

En esta Fase 3 entraremos en detalle sobre el proceso de detección de necesidades del personal evaluador desde una perspectiva material, emocional y psicológica, para poder efectuar un diagnóstico sobre la permeabilidad emocional, su apreciación sobre aspectos relevantes para su ellas en relación con su puesto de trabajo y sus necesidades psicológicas relativas a su rol como personal evaluador. De este modo podremos saber cómo se siente, qué les inquieta respecto a su puesto de trabajo en el contexto del proceso de implantación, y qué necesidades psicológicas deberemos tener en consideración para el diseño de las acciones orientadas a su formación y desarrollo competencial.

6.3.1 Descripción de la muestra

La Muestra 1 de la primera fase será la misma que se utilizará en esta tercera, siendo por tanto el tamaño de la muestra suficiente para una población finita de las 526 personas activas en el SCPH, con un nivel de confianza del 90,5% y error de estimación máxima a aceptar el 9,5%, probabilidad estadística favorable y desfavorable para la variable de estudio es de 0.5.

Asimismo, para la tercera etapa de esta fase, nos referiremos también a un informe externo basado en los resultados de una encuesta obtenida sobre una muestra de 1.000 personas de la cual no dispondremos de los datos demográficos en referencia informe "Powering a People-First Culture" (RRHHDigital, 2023).

6.3.2 Procedimiento

En el contexto de las entrevistas de las primeras dos fases, las personas participantes respondieron a otras dos preguntas. La primera pregunta que analizaremos será la que se planteaba tras la pregunta de cierre de la entrevista, y la segunda, después de la realización del primer ejercicio. El análisis de las respuestas obtenidas a estas dos preguntas, continuará con el de un informe externo que servirá para complementar el diagnóstico de necesidades.

En la primera etapa, las personas debían responder a la Pregunta 5 que se planteaba tras el cierre de la entrevista. Esta pregunta no estaba asociada a ningún ejercicio previo, y tenía como principal finalidad conocer el estado tras la experiencia de la propia entrevista personal. La pregunta era "**¿Cómo resumirías en una palabra tu experiencia durante esta entrevista?**".

El primer paso consistió en la categorización de las palabras según su correspondencia con alguna de las ocho emociones primarias (referenciar), para su posterior diferenciación en base a si podían ser o no susceptibles de combinación. En caso de poder ser combinadas, se realizaba un tercer paso para saber si ésta podría producirse en forma de díada primaria o secundaria. En cada uno de estos primeros tres pasos se asociaba al registro un nivel de intensidad en función del modelo de referencia. El cuarto y último paso, consistió en el cálculo del promedio de **intensidad emocional** del conjunto de registros sobre la relación de emociones para poder interpretar su permeabilidad en relación a las emociones generadas.

La segunda etapa, proporcionó continuidad al Ejercicio 2 de la primera fase, por el cual se realizaba un estudio apreciativo de la cadena de preguntas autónoma, anónima y entre iguales. El estudio apreciativo realizado en esa fase fue sobre la conexión persona-organización, mientras en esta nos centraremos en el 30,42% de los registros orientados a la conexión persona-puesto de trabajo, por la que se identificaba una menor concentración de inquietudes, pero que será importante para la **detección de necesidades del personal evaluador en relación a su puesto** dentro de la cadena de mando.

La segunda etapa sirvió para entrar en detalle de las categorías y subcategorías emergentes del proceso anterior en función del nivel de apreciación indagativa de las preguntas. Este estudio permitiría asociar aspectos importantes para el personal evaluador en relación con su puesto de trabajo, para contribuir a la mejora de su ajuste a través de la formación.

La tercera y última etapa, consistió en la identificación de los principales factores limitantes para proporcionar retroalimentación a otras personas. En esta etapa, nos centraremos en las **necesidades sobre la relación persona-rol** más allá del puesto de trabajo, por cuanto en la actividad evaluadora se debe integrar una dimensión emocional para conversaciones en las entrevistas de las revisiones de talento, con sus necesidades psicológicas cubiertas, y contribuyendo a su propia capacidad de creación de un espacio de seguridad psicológica en el desarrollo de la propia entrevista.

6.3.3 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 3 de la intervención se inicia el mes de 12/2021 y se extiende hasta el 10/2022, pudiendo identificar 4 Etapas calendarizadas según las fechas indicadas en la Tabla 22.

Etapa	Descripción	Inicio	Fin
E1	Registro de experiencia persona-puesto de trabajo e impacto entrevista	12/2021	03/2022
E2	Estudio apreciativo sobre el ajuste persona-puesto de trabajo	12/2021	04/2022
E3	Análisis sobre la permeabilidad emocional del personal evaluador	12/2021	04/2022
E4	Estudio de necesidades ajuste persona-rola evaluador	12/2021	04/2022

Elaboración propia.

Los registros para las etapas de esta fase se realizan diariamente durante las entrevistas de la primera fase. De este modo se efectuará el estudio apreciativo de las inquietudes y el análisis sobre permeabilidad emocional durante el mes de 04/2022.

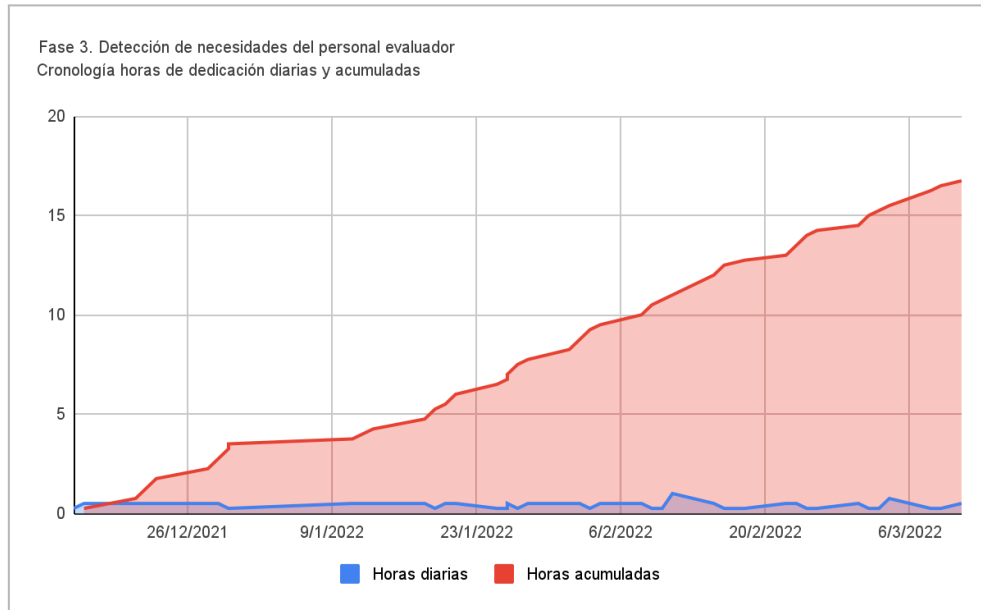


Figura 4. Cronología horas diarias y acumuladas en la Fase 3. Elaboración propia.

La duración en horas efectivas de esta fase asciende a 17,25 horas diarias que acumuladas a las horas de la primera y segunda fase, suman un total de 200,05 horas. Las horas de esta fase se distribuyen en 42 días durante el periodo entre el 11/12/2021 y el 11/03/2022, como puede verse en la Figura 4.

6.3.4 Instrumentos y fases de evaluación

El primer instrumento de esta fase consistió en el análisis de los 67 registros obtenidos como respuesta a la Pregunta 5, mediante la cual se les pedía que expresarán en una palabra, qué impacto había tenido en ellas la entrevista efectuada. En esta ocasión, no todas las personas entrevistadas proporcionaron una única palabra, permitiendo el registro de más de una en aquellos casos que mostraron necesidad de expresar así mejor su experiencia. En estos casos, se consideraron un único registro compuesto por más de una palabra y se mantuvo su condición de subconjunto, permitiendo entrar en profundidad sobre su intensidad y en emociones más específicas a partir de 69 registros, siendo 67 de ellos válidos, que generaron 96 categorizaciones totales considerando estos subconjuntos.

Por tanto, como en este primer instrumento cada registro puede estar compuesto por una combinación de palabras, optando por el modelo de Robert Plutchik (1980) que puede verse representado en la Figura 5.

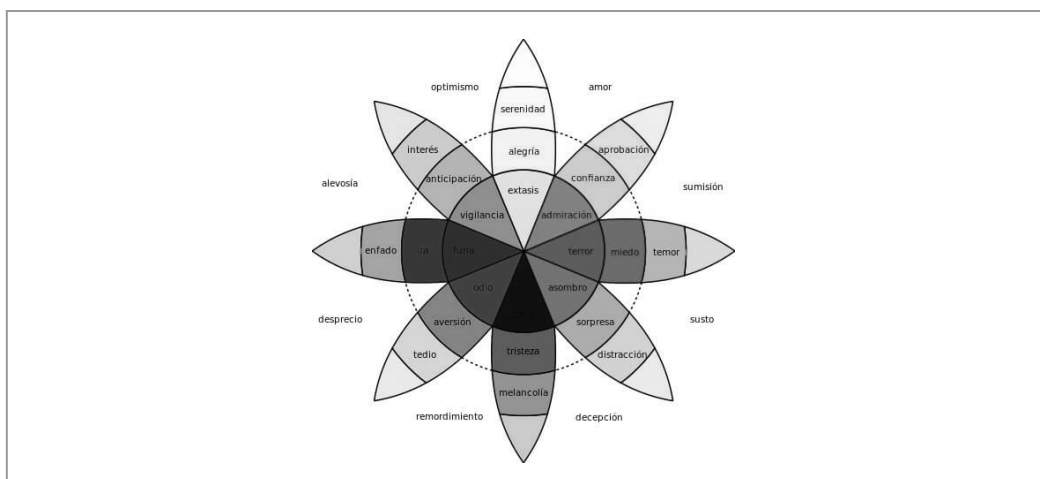


Figura 5. Rueda de las emociones. Fuente: Robert Plutchik (1980)

En este modelo existen hasta ocho categorías de emociones primarias con tres niveles de intensidad en una escala de 1 a 3 en función de su correspondencia con el modelo, siendo el valor de 1 para las emociones de la corona exterior, el valor 2 para la corona intermedia y el valor 3 para interior. Estas **emociones primarias** pueden ser susceptibles de ser combinadas o no.

Los registros que aportaron una única palabra fueron clasificadas como emoción primaria, mientras aquellas que proporcionaron más de una palabra, fueron analizadas para ver la emoción resultante de su combinación, según existiera correspondencia entre emociones básicas de dos díadas sin ningún grado de separación (primarias), o compuestas por dos emociones con un grado de diferencia (secundarias).

En nuestro caso no se identificaron díadas terciarias pero sí **emociones primarias y díadas, tanto primarias como secundarias**. Como hemos comentado, en función de la asociación de los registros con estos elementos, resulta un grado de intensidad sobre la emoción, o la combinación de emociones.

En el [Anexo 8](#), pueden verse que aquellos registros asociados a una única emoción, sin posibilidad de ser combinadas se les asigna un único valor de intensidad, mientras que las díadas primarias y secundarias, obtienen dos valores por corresponderse con más de una emoción.

Veámos ahora sobre qué emociones tendrá efecto esta permeabilidad en la Tabla 23

Tabla 23. Emociones por porcentual	
Emoción	%
Curiosidad	25,00%
Optimismo	18,75%
Confianza	12,50%
Alegría	12,50%
Interés	10,42%
Amor	10,42%
Incredulidad	6,25%
Sorpresa	4,17%
	100,00%

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

En esta relación porcentual se ha desimpactado el doble efecto que pueda tener la acumulación de emociones de un mismo registro sobre la formación de díadas para que su combinación refleje una emoción resultante más específica, sin considerar el valor para su emoción primaria. La evaluación de esta dimensión emocional del personal evaluador nos permitirá conocer su salud emocional en el contexto profesional, para evaluar orientar la detección de necesidades para el ajuste persona-puesto-rol.

En cuanto a la segunda etapa de esta fase para la apreciación de las inquietudes en relación a la conexión entre persona-puesto de trabajo, se basará en el análisis de los registros correspondientes a la Muestra 1 de la primera fase que, recordemos, no fue una prioridad entonces, pero es relevante ahora.

En base al proceso realizado en esa fase, se identificaron categorías como “Experiencia” (66,67%), Rendimiento (4,76%) y Competencias (28,57%). Nos centraremos en esta última por ser la más relevante a efectos de necesidades del personal evaluador.

Como se puede observar en la Tabla 24, esta categoría de está asociada a “Cooperación” (4,76%) y sobretudo a “Liderazgo” (23,81%), emergiendo de ésta una única subcategoría, por la cual se confronta la

mejora del ajuste persona-puesto de trabajo a través de “Competencias” relacionadas con el “Liderazgo”, sugiriendo su orientación a la “Contribución al bienestar”.

Tabla 24. Relación de categorías y subcategorías para el ajuste persona - puesto de trabajo

Categoría	Subcategoría	% sobre ajuste persona - puesto de trabajo	% sobre ajuste a través de la categoría	% sobre ajuste a través de la subcategoría
1	Experiencia	66,67%	100,00%	
	Felicidad	28,57%	42,86%	
	Logro	14,29%	21,43%	
	Pasión	14,29%	21,43%	
	Ninguna	9,52%	14,29%	
2	Competencias	28,57%	100,00%	
	Liderazgo	23,81%	83,33%	
	Contribución al bienestar			16,67%
	Cooperación	4,76%	16,67%	
3	Rendimiento	4,76%	100,00%	
		100,00%		

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

El porcentual de “Liderazgo” sobre el total del ajuste a través de “Competencias” supondría un 85,71% mientras que a través de “Cooperación” representaría un 14,29%. Este “Liderazgo” a diferencia del analizado en el ajuste persona-organización, está asociado a “Competencias”, y por tanto, conecta de forma clara sobre el proceso de formación previo a la implantación del sistema de evaluación.

En cuanto al estudio sobre las necesidades psicológicas del personal evaluador para su ajuste persona-rol evaluador, nos basaremos en el Informe Powering a People-First Culture (RRHHDigital, 2023), que hace referencia a la cultura del feedback como un proceso de conocimiento y reconocimiento mutuo, que permite a las personas saber qué expectativas hay en relación a su desempeño y, por otra, a los líderes guiar a su equipo hacia el éxito profesional, haciendo referencia a que la clave está en la cultura del feedback.

En esta línea hace referencia a **cinco factores limitantes de la actividad evaluadora**, por los cuales una persona no se siente capacitada para dar retroalimentación. Estos son: no tener permiso o sustentar la creencia de no tenerlo, no disponer de tiempo, sentirse incómodo, no creer que es necesario o prioritario, y la falta de herramientas adecuadas para mantener este tipo de conversaciones. Estos factores limitantes se incorporarán a la detección de necesidades, pues siendo que el **40% de los encuestados evalúa el proceso de retroalimentación como deficiente**, supone una amenaza latente para el proceso de implantación del sistema de evaluación, que incluye como punto esencial la revisión de talento y entrevista personal.

Este conjunto de factores están conectados con necesidades identificadas en apartados anteriores como la comunicación o el liderazgo, si bien, este conjunto de cinco factores, debe entenderse especialmente relacionado con la capacidad del personal evaluador para crear un espacio de seguridad psicológica en el contexto de las revisiones de talento, y específicamente en la entrevista personal con las personas evaluadas.

Esta relación diagnóstica entre los factores limitantes y las capacidades y habilidades relacionadas, pueden observarse en la Tabla 25.

Tabla 25. Relación entre factores y facetas de desempeño

Factor limitante	Capacidad	Habilidad
No creer que es necesario o prioritario	Autoconocimiento	Adaptabilidad interpersonal
Falta de herramientas para feedback	Comunicación	Asertividad
No disponer de tiempo	Liderazgo	Consideración individualizada
Sentirse incómodo	Comunicación - Generación de espacios	Creación espacio de seguridad psicológica
No tener permiso o sustentar creencia	Cultura	Inteligencia emocional

Fuente: Entrevistas al personal evaluador. Elaboración propia.

Adicionalmente se detecta como necesidad del personal evaluador en relación a las necesidades psicológicas intrínsecas en este tipo de procesos la necesidad de conocer los principales **sesgos cognitivos** que pueden aparecer en el proceso de evaluación.

6.3.5 Resultados

Los resultados obtenidos en esta fase en relación a la permeabilidad emocional, muestran una intensidad emocional promedio de 2.26 en una escala de 1 a 3, y en relación a un conjunto de emociones principalmente positivas en un 93,75%, si bien existe un 6,25% de incredulidad y cierta ambigüedad en algunos registros asociados a “Esperanza”. Esta intensidad supone una mayor **permeabilidad para que actúen en consonancia a la curiosidad**, el optimismo, la confianza y la alegría, siendo ésta última, la única emoción que además puede influir significativamente en la motivación experimentada con posterioridad (Navarro, 2019).

Esta permeabilidad emocional es medio-alta sobre un conjunto de emociones positivas. Por otro lado, en base a las apreciaciones sobre el ajuste persona-puesto de trabajo, los resultados muestran **inquietudes orientadas a la competencias de liderazgo** y cooperación, además de emerger la felicidad como factor que podría contribuir a una experiencia satisfactoria para encontrar su espacio entre otros factores como el logro o la pasión. Este apartado debe complementarse con el ajuste persona-organización de la primera fase en cuanto a contenido detectando necesidades psicológicas relacionadas con competencias sobre **liderazgo o comunicación a través de la cultura**.

La cultura en el contexto de la retroalimentación dentro de las revisiones de talento, es esencial, y hemos obtenido como resultado de la tercera etapa una relación de **cinco factores limitantes de la actividad evaluadora** que hemos podido asociar con facetas de desempeño específicas. Por tanto, esta última etapa nos ha permitido entrar en detalle sobre aspectos para el ajuste persona-rol evaluador.

6.4 Formación personal evaluador

Las necesidades del personal evaluador detectadas en la Fase 3, proporcionan una base apreciativa para el establecimiento de prioridades, objetivos y contenidos del programa de formación con el objetivo de contribuir al ajuste entre personas y organización, así como al ajuste de éstas con su puesto de trabajo y el rol como personal evaluador, considerando la conciencia de la personalidad como aspecto relevante sobre el conjunto.

6.4.1 Descripción de la muestra

La Muestra 1 de referencia para la detección de necesidades de la fase anterior, fue ampliada para incorporar a nuevos mandos intermedios nombrados en el transcurso del proceso, así como a personas que no formaban parte de la cadena de mando pero que sí tendrían el rol de personal evaluador.

Esta ampliación implicaba una **primera adaptación intrínseca como aprendizaje de la primera fase**, sobre la apreciación de las personas entrevistadas en relación a reconocimiento a través de la cultura organizativa. El número de personas de la Muestra 2 supuso una ampliación de 69 a **102 personas**, siendo su distribución la que se puede observar en la Tabla 26.

Tabla 26. Distribución porcentual según su pertenencia a grupo funcional del SCPH

Grupo	Porcentaje
Directivos/as	17,65%
Mandos intermedios	57,84%
Coordinador/a y asimilados	24,51%

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

El grupo de “Coordinadores/as y asimilados” se componía de 25 personas con distintos puestos de trabajo que se han integrado bajo esta etiqueta, mientras que adicionalmente se integran 7 personas como “Mandos intermedios”, incorporando también a una persona en el de Directivos/as.

Tabla 27. Distribución porcentual según puesto de trabajo, sexo y porcentajes.

Puesto	Mujer	%	Hombre	%	Total	%
Director/a Área	1	0,98%	4	3,92%	5	4,90%
Responsable Servicio	9	8,82%	4	3,92%	13	12,75%
Responsable Departamento	9	8,82%	11	10,78%	20	19,61%
Responsable Unidad	25	24,51%	14	13,73%	39	38,24%
Coordinadores/as y asimilados	10	9,80%	15	14,71%	25	24,51%
Total	54	52,94%	48	47,06%	102	100,00%

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

La distribución por puesto de trabajo y sexo, muestra un porcentaje mayor de mujeres (52,94%) que de hombres (47,06%), si bien en ambos casos el mayor porcentaje corresponde al puesto de Responsables de Unidad que representan un 38,24% de la cadena de mando. El grupo agregado de Coordinadores/as y asimilados, representa un 24,51% de la muestra actualizada compuesto de más hombres (14,71%) que de mujeres (9,80%). Estos datos pueden observarse en la Tabla 27.

Tabla 28. Distribución porcentual según promedio de edad, antigüedad en el puesto y en la organización

Puesto	Edad	Antigüedad puesto	Antigüedad total
Director/a Área	55,71	9,42	23,72
Responsable Servicio	55,67*	9,72*	21,34*
Responsable Departamento	57,96	14,74**	28,32*
Responsable Unidad	54,36**	17,05**	23,11**
Coordinadores/as y asimilados	53,39***	20,28**	22,60**
Total	55,12	16,07	23,87

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia. * No se dispone de un registro para el cálculo. ** No se disponen de dos registros para el cálculo *** No se disponen de cuatro registros para el cálculo

Esta distribución según el promedio de edad, antigüedad en el puesto y en la organización, supone comparativamente una disminución en el promedio de edad de 0.67 años, así como un incremento de la antigüedad en el puesto de 2.26 años, y un acumulado de antigüedad total levemente inferior a la de la Muestra 1, como podemos ver en la Tabla 28.

En cuanto al tamaño de la muestra es suficiente para una población finita de las 526 personas activas en el SCPH, con un nivel de confianza del 92% y error de estimación máxima a aceptar el 8%, probabilidad estadística favorable y desfavorable para la variable de estudio es de 0.5.

6.4.2 Procedimiento

La primera etapa de esta fase estuvo centrada en la elección de instrumentos basados en un modelo con capacidad de proporcionar respuestas a las necesidades detectadas sobre los ajustes de las fases anteriores, estableciendo prioridades y objetivos del programa de formación.

En la segunda etapa se detallaron los contenidos de las tres sesiones del programa de formación, siendo la orientación de la primera el autoconocimiento y la eficacia personal, permitiendo adquirir mayor conciencia sobre los rasgos de personalidad e identificar las oportunidades de la adaptabilidad interpersonal. En una segunda etapa se explicará el modelo de comunicación con la metodología seleccionada, orientada a dar y recibir retroalimentación. Y en último lugar, se incluirán los contenidos de la tercera y última sesión del programa, dirigida al desarrollo de competencias asociadas al liderazgo transformacional.

Además de los contenidos específicos para contribuir a los ajustes, el proceso se enfocará de forma transversal sobre una base de inteligencia emocional para la creación de seguridad psicológica suficiente y, a su vez, considerando la importancia de transformar creencias limitantes como factor habilitante de cambio a través de la cultura. Asimismo, algunos de los detalles sobre aspectos relacionados con la planificación del programa se explicarán en una última etapa, principalmente aquellos relacionados con la logística y la significación de las sesiones en relación a los espacios.

6.4.3 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 4 de la intervención se inicia el mes de 04/2022 y se extiende hasta el 03/2023, pudiendo identificar cuatro etapas según las fechas indicadas en la Tabla 29.

Tabla 29. Cronograma de la Fase 4 por Etapas (E)

Etapa	Descripción	Inicio	Fin
E1	Elección del modelo, prioridades y objetivos pedagógicos	03/2022	04/2022
E2	Definición de contenidos y estructura de las sesiones	04/2022	04/2022
E3	Facilitación del programa de formación y desarrollo	05/2022	03/2023
E4	Evaluación transferencia de conocimientos	05/2023	05/2023

Elaboración propia

Las horas de la cuarta fase sumaron un total de 144 horas de facilitación con 24 sesiones de 6 horas distribuidas en 8 ediciones. Asimismo se sumaron 12 horas en sesiones personales para recuperar ausencias, y otras 16 horas de facilitación del programa a otros grupos de interés internos.

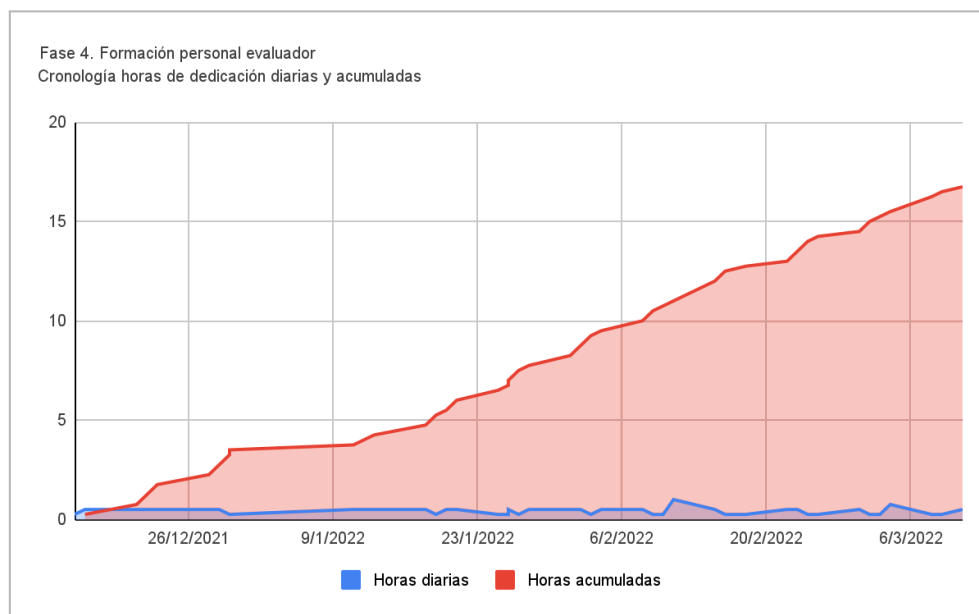


Figura 6. Cronología horas diarias y acumuladas en la Fase 4. Elaboración propia.

En total 172 horas efectivas en el periodo del 05/05/22 al 22/03/23, con la cronología que puede verse en la Figura 6. En este periodo se mantiene la interlocución directa con las personas participantes, facilitando 7 de las 8 ediciones del programa, y gestionando los aspectos relacionados con aspectos logísticos, coordinación de accesos, preparación de salas, elaboración y preparación de materiales, entre otras.

6.4.4 Instrumentos y fases de evaluación

En la primera etapa se realizó la comparativa sobre distintos modelos de desarrollo personal y profesional, seleccionando Insight Discovery por ser el único evaluador que proporcionaba una validez aparente del 94% por medición dicotómica e ipsativa realizada de forma simultánea en el mismo perfil. Esta elección permitió establecer los objetivos del programa de formación sobre los resultados de las apreciaciones y el criterio de relevancia para contribuir al conjunto de ajustes sobre la secuencia persona-puesto-rol.

El establecimiento de las tres prioridades sobre las necesidades detectadas en la fase anterior, se asociaron a ocho objetivos pedagógicos del programa alienados con el modelo Insights Discovery, se pueden observar en la Tabla 30

Tabla 30. Prioridades y objetivos pedagógicos	
Prioridad	Objetivos pedagógicos
Autoconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profundizar en el autoconocimiento 2. Tomar conciencia de cómo las preferencias impactan en el comportamiento 3. Conocer e identificar preferencias diferentes a las propias 4. Ofrecer estrategias para adaptar y conectar con otros estilos personales
Comunicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer preferencias en las otras personas 2. Dotar de herramientas para adaptar el mensaje y para una mejor conexión 3. Ofrecer estrategias para la comunicación asertiva 4. Entrenar en el Feedback y el reconocimiento
Liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer puntos fuertes y áreas de mejora en el Liderazgo 2. Tomar consciencias del impacto que tenemos en otras personas como líder 3. Adaptar el estilo personal en función de las necesidades de la situación y el equipo 4. Liderar desde la autenticidad

Elaboración propia

Esta primera etapa permitiría construir un programa sobre las facetas de desempeño específicas para cada una de las tres sesiones, con las que adquirir las habilidades clave para la mejora de las capacidades del personal evaluador, alineando así el ajuste de la estructura organizativa con el proceso de evaluación y sobretudo con la convergencia de las personas en la cadena de valor.

En las etapas posteriores se definieron los contenidos asociados a cada una de las tres prioridades para el diseño de tres sesiones con sus contenidos detallados en la Tabla 31.

Tabla 31. Prioridades y contenidos	
Prioridad	Contenidos
Autoconocimiento	1. Percepción 2. Modelo Discovery 3. Preferencias 4. Perfil Personal Discovery 5. Reconocimiento de energías
Comunicación	1. Re (descubrir) a los compañeros/as 2. Recordando el modelo 3. Reconocimiento energías en la comunicación 4. Regla de oro 5. Asertividad 6. Feedback y reconocimiento
Liderazgo	1. Las energías cromáticas en el Liderazgo 2. Las 4 manifestaciones del liderazgo 3. Autodiagnóstico 4. Herramientas

Elaboración propia

Estos contenidos permitieron una nueva comprensión sobre los propios rasgos de personalidad en una primera sesión orientada al autoconocimiento y la eficacia personal a partir de la cumplimentación del **evaluador y la obtención del perfil personal**, por el cual se asocian rasgos de personalidad a una gama cromática de cuatro colores (azul, rojo, amarillo y verde), en función de tres pares de preferencias y sobre las cuales se obtienen resultados sobre el estilo personal, fortalezas y debilidades, puntos ciegos o aspectos de comunicación, entre otros.

Es importante considerar que el evaluador para generar este perfil personal se asienta sobre una fiabilidad alta, con una coeficiente Alfa de Cronbach superior a 0.900 para las cuatro preferencias cromáticas y un tamaño muestral de 33.435 personas, con correlaciones significativas entre sus cuatro dimensiones entre 0.81 - 0.88.

Esta nueva conciencia adquirida sobre la propia personalidad fue determinante para proporcionar una **herramienta para dar y recibir retroalimentación**, basada en cómo expresarse con asertividad para mostrar objetividad, reconocimiento de emociones, apreciaciones e interpretaciones, como secuencia para orientar el proceso hacia acciones que permitan avanzar a través de la adaptabilidad interpersonal. En esta segunda sesión se proporciona también un **modelo interno** como elemento emergente de las entrevistas personales de las Fase 1 a 3, por el cual se identifican ocho características del estilo de comunicación organizativa, alineadas con el modelo de Insights Discovery.

La tercera y última sesión tuvo como instrumento esencial el **autodiagnóstico sobre las manifestaciones de liderazgo** asociadas a los cuatro factores del liderazgo transformacional (Bass, 1985), para identificar su efectividad en relación con cada una de ellas, y accionar un plan apreciativo de forma autónoma, para contribuir a la expresión de su autenticidad y adaptabilidad interpersonal. En esta sesión se hará especial

énfasis en la consideración individualizada y la inspiración motivacional como factores del liderazgo en relación a las personas evaluadas.

La ejecución del programa se desarrolló acorde al cronograma y priorizando al personal evaluador correspondiente a la primera evaluación del mes de 11/2022. Las sesiones tuvieron una duración de 6 horas y se desarrollaron en diferentes equipamientos públicos de la ciudad de Sant Boi de Llobregat en función del contenido de cada sesión, siendo el Centro de Innovación Social (COBOI) el espacio para la primera sesión, el Teatro Cal Ninyo para la segunda, y el Centro de Arte Can Castells (CCCA) para la tercera.

6.4.5 Resultados

En síntesis, se ha definido prioridades, objetivos pedagógicos y contenidos orientados al despliegue de un modelo de comunicación para dar y recibir retroalimentación, y con un claro enfoque al liderazgo transformacional basado en herramientas de inteligencia emocional con el modelo Insights Discovery. El resultado de este despliegue, será evaluado tras la implantación y entrada en funcionamiento del sistema de evaluación por su nivel de transferencia en base a la evaluación y medición del impacto (Fase 8).

En cuanto a los resultados más operativos sobre la ejecución del programa en relación con la Muestra 2, se obtuvo una **participación del 99,01% sobre el total de 102 participantes**. En parte, debido a las 12 horas de sesiones individuales o en pequeños grupos que permitían la continuidad en el programa recuperando el contenido de las sesiones en las que se ausentaron. La definición del programa de acompañamiento, se podrá ver en detalle en la Fase 6 con las horas dedicadas a su acompañamiento durante el proceso de implantación, siendo posible su medición global.

6.5. Selección de herramientas de medición y métodos de evaluación

6.5.2 Procedimiento

En ausencia de modelos e instrumentos de evaluación de desempeño para el conjunto de organizaciones de la administración pública, el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat propuso la elaboración de su propio modelo de evaluación y progresión de la carrera profesional de sus profesionales para la creación de un sistema de evaluación dual orientado a medir resultados y desempeño.

En base a la reglamentación del sistema de evaluación existen tres factores para superar el proceso de evaluación que se detallan en la Tabla 32.

Tabla 32. Relación de factores y criterios		
	Factor	Criterio
1	Desarrollo profesional	El Factor 1 comporta el cumplimiento de al menos uno de los siguientes cuatro subfactores
	Formación	100 horas de formación en los años entre un grado y el siguiente (A1 y A2) ó 50 horas (C1, C2 y AP).
	Participación	En proyectos organizativos de gestión del conocimiento
	Estudios	Entre un grado y otro haber cursado un ciclo formativo, grado universitario, postgrado o máster
	Aprendizajes	Informe detallado de aprendizajes adquiridos
2	Asistencia	Ejercicio efectivo del puesto de trabajo mínimo del 75% de asistencia
3	Evaluación de competencias	Obtener un resultado promedio positivo en la evaluación de las diez competencias

Fuente: Acuerdo para la reglamentación del sistema de carrera profesional. Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat 2021) Elaboración propia

Los Factores 1 y 2 determinarán la posibilidad de continuar con el proceso de evaluación sobre el Factor 3, por el cual se efectuará la medición y evaluación del desempeño por competencias. La herramienta y el método seleccionado en relación con esta evaluación por competencias, permitirá realizar una comparativa de los resultados para la Muestra 3, e identificar debilidades y fortalezas para proporcionar retroalimentación, concretando la toma de decisiones relacionadas con la compensación, promoción y desarrollo de las personas.

El conjunto de resultados obtenidos de la evaluación de desempeño por competencias, será combinado con lo obtenidos de la evaluación de los resultados y calidad de los trabajos para obtener un valor sobre el rendimiento. Estas dos dimensiones del rendimiento integrarán también los resultados de la evaluación del potencial para formar un modelo interno agregado de estas tres dimensiones, que permita evaluar la contribución al propósito organizativo. Esta medición pondrá en valor “cómo” la persona hace su trabajo (desempeño), “para” conseguir “qué” resultados (rendimiento), y “qué” es capaz de hacer en adelante (potencial), formando así una estructura que permita evaluar la contribución, sin tener efectos sobre el resultado de la evaluación del Factor 3.

Las apreciaciones sobre estas dos variables formarán parte del contenido de la entrevista para enriquecer las revisiones de talento y orientar los planes de desarrollo individual.

6.5.3 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 5 de la intervención se desarrolla durante el mes de 04/2022 aunque el modelo no se define totalmente hasta el mes de 09/2022 y consta de una secuencia de tres etapas (Tabla 33).

Etapa	Descripción	Inicio	Fin
E1	Elección del herramientas de medición	04/2022	04/2022
E2	Elección de métodos de evaluación	04/2022	04/2022
E3	Definición del modelo interno para medir la contribución	04/2022	09/2022

Elaboración propia

Las horas estimadas de la Fase 5 son 127 que corresponden con la proporción a la jornada ordinaria de trabajo durante 17 días laborables del mes de 04/2022.

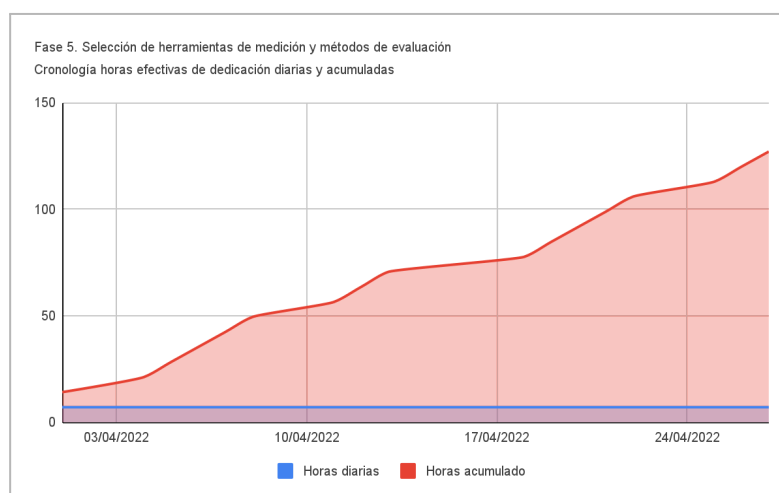


Figura 7. Cronología de horas diarias y acumuladas en la Fase 5. Elaboración propia.

El desarrollo de esta fase se distribuye de forma uniforme durante los 17 días del periodo entre el 01/04/22 y el 27/04/22, cómo se representa en la Figura 7.

6.5.4 Instrumentos y fases de evaluación

Los instrumentos utilizados en esta Fase 5 para la elección de las herramientas de medición y método de evaluación, fueron el Reglamento de la Carrera Profesional Horizontal del Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat, y el Diccionario de Competencias ASB resultante de la Fase 2.

La única **herramienta** de medición para el Factor 1, será el cómputo de horas de formación y la contabilización del número de personas que aporten el informe de aprendizajes adquiridos. En cuanto a la **herramienta** para la medición del Factor 2 consistirá en el cálculo interno para comparativa con el porcentaje requerido. El resultado obtenido de estos factores sirvió para medir el esfuerzo formativo, y la asistencia como factores para poder continuar con la evaluación por competencias del Factor 3.

Los resultados de la medición de los factores 1 y 2 serán analizados en la siguiente fase.,

La **herramienta** para la medición del desempeño por competencias fue configurada a partir de criterios intermedios sobre un periodo de tiempo en base a los indicadores de comportamiento y los comportamientos asociados a los indicadores en función de los niveles competenciales en los que se manifiestan, recogidos en el Diccionario de Competencias ASB. Estos indicadores facilitaron medir el desempeño de forma no exhaustiva y mediante ejecución típica a partir de un **método de evaluación** basado en una escala con valores de 1 a 4 en función de si la persona 1) no supera expectativas, 2) cumple expectativas, 3) supera expectativas o 4) excede significativamente las expectativas (Tabla 34), que será idéntica tanto para la **evaluación** como para la **autoevaluación voluntaria**. La adecuación de este instrumento a los criterios de discriminación y equidad serán evaluado en la Fase 6.

Tabla 34. Escala y resultados fiabilidad (Alfa de Cronbach)

Método evaluación	Resultados
No cumple expectativas	1
Cumple expectativas	2
Supera expectativas	3
Excede significativamente expectativas	4

Elaboración propia

La **tercera herramienta** fue un Cuestionario 1 ([Anexo 9](#)) será considerado un criterio externo a la evaluación, pues a través de sus cuatro preguntas y tres opciones de respuesta, para medir los resultados y el potencial en una escala de 1 a 3. Este instrumento permitirá medir y evaluar la contribución en la siguiente fase, para evaluar su adecuación en la Fase 8.

Los resultados obtenidos de la evaluación de los Factores 1, 2 y 3, concretarán la superación (o no) del proceso de evaluación, siempre que se produzca la entrevista y se identifiquen las principales fortalezas y debilidades detectadas para la elaboración de los planes de desarrollo individual. Este documento será la **última herramienta de medición** para obtener visibilidad sobre qué competencias suponen debilidades o fortalezas organizativas, y evaluar si las revisiones de talento tiene el efecto esperado para orientar el desarrollo (también) sobre las fortalezas, que será evaluado en la última fase.

6.5.5 Resultados

La selección de herramientas de medición permitirá medir y evaluar los tres factores para la progresión de las personas en el sistema de grados de carrera profesional, pero también entrar en profundidad sobre la evaluación del desempeño por competencias y su combinación con los resultados y el potencial. Esta última de una forma sencilla en ausencia de un sistema de dirección por objetivos consolidado.

Encontraremos también una limitación a la hora de medir las distintas dimensiones de desempeño, pues tratándose de competencias que integran distintas dimensiones sobre su evaluación, no podremos proporcionar una medida por cada una de ellas, por tanto, propondremos un modelo alternativo por el cual, como mínimo, informar y representar cómo conectan desempeño de tarea, contextual y adaptativo en su relación con el marco competencial,

6.6 Implantación y entrada en funcionamiento del sistema de evaluación

6.6.1 Descripción de la muestra

La Muestra 3 estuvo compuesta por 71 personas que corresponden a la totalidad de personas susceptibles de progresar de grado y, por tanto, aquellas que pueden ser evaluadas. Como veremos en el cronograma de la intervención, esta muestra se divide en dos periodos de evaluación distintos.

La población finita para el cálculo de esta muestra se compone por un total de 526 personas activas en el SCPH, repartidas de la siguiente forma: Grupo A1 = 81; A2 = 111; C1 = 255; C2 = 29; AP = 50. El tamaño de la muestra es suficiente para esta población con un nivel de confianza del 90,75% y error de estimación máxima a aceptar el 9,25%, probabilidad estadística favorable y desfavorable para la variable de estudio es de 0.5, siendo suficiente.

La distribución de la muestra por grupo funcional y porcentaje se puede observar en la Tabla 35, en que se añade el dato del nivel competencial a efectos de evaluación.

Grupo	Nivel	Porcentaje
Administrativo/a	1	19,72%
Brigadas	1	5,63%
Educador/a Guardería	1	23,94%
Subalterno/a	1	26,76%
Técnico/a A1	2	4,23%
Técnico/a A2	2	11,27%
Técnico/a C1	2	8,45%

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

Los grupos funcionales referidos a Educador/a de Guardería, Subalterno/a y Administrativo/a acumulan hasta el 70% del total de la muestra, siendo todos ellos del Nivel 1 competencial. Recordemos que la aplicación inicial del SCPH se realiza de forma progresiva y, en consecuencia, su entrada en funcionamiento promueve que las primeras personas a las que les fue de aplicación, sean las primeras susceptibles de progresar de grado. Veámos la muestra distribuida por sexo según el grupo funcional en la Tabla 36.

Tabla 36. Distribución porcentual según grupo funcional y sexo

Puesto	Mujer	%	Hombre	%	Total	%
Administrativo/a	12	17,39%	2	2,90%	14	19,72%
Brigadas	0	0,00%	4	5,80%	4	5,63%
Educador/a Guardería	17	24,64%	0	0,00%	17	23,94%
Subalterno/a	6	8,70%	13	18,84%	19	26,76%
Técnico/a A1	1	1,45%	2	2,90%	3	4,23%
Técnico/a A2	8	11,59%	0	0,00%	8	11,27%
Técnico/a C1	4	5,80%	2	2,90%	6	8,45%
Total	48	69,57%	23	33,33%	71	100,00%

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

El grupo funcional de Educador/a de Guardería es el que más representación de mujeres presenta, siendo el caso contrario el del Subalterno/a, si bien, a diferencia del primero y del grupo de Técnica A2, éste sí presenta representación del sexo opuesto. En cuanto a la distribución en función de la antigüedad en el puesto es bastante homogénea, pues la variación de los promedios según el grupo funcional no excede de más/menos 3.4 años.

Tabla 37. Distribución según promedio antigüedad en el puesto

Puesto	Antigüedad puesto
Administrativo/a	18,77
Brigadas	20,21
Educador/a Guardería	18,00
Subalterno/a	18,97
Técnico/a A1	21,4
Técnico/a A2	20,21
Técnico/a C1	20,19
Total	19,68

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

6.6.2 Procedimiento

En un primer comunicado se informó a las personas sobre el procedimiento para la superación de los Factores 1 y 2, así como el estado de ambos en ese momento, indicando el plazo máximo para acreditar su cumplimiento. En este comunicado se informaba también de la apertura de los Grupos Informativos 1, en los que se explicarían los objetivos y expectativas del proceso de evaluación y especialmente en relación a la evaluación por competencias del Factor 3.

A partir de la realización de los grupos, se iniciaba el periodo voluntario para la autoevaluación, al mismo tiempo que se abría el calendario para el programa de acompañamiento al personal evaluador, orientado a la preparación de las entrevistas. Una vez efectuada la entrevistas se registraban los resultados de las valoraciones para las personas que previamente habían superado los Factores 1 y 2. Este registro supondría la entrada en funcionamiento del sistema de evaluación.

En base a los resultados obtenidos, se realizó una comparativa sobre el conjunto de los resultados, y un análisis para identificar debilidades y fortalezas de la organización. El siguiente paso consistió en analizar su adecuación al criterio de discriminación, y sobre la equidad de sus efectos, siendo además el conjunto

de evaluaciones de desempeño, rendimiento y potencial obtenidas esenciales para obtener un resultado global de la contribución, y evaluar- así la fiabilidad de los sistemas de evaluación en la Fase 7.

Los Grupos Informativos 2 se centraron en la explicación del procedimiento y cronograma para la elaboración del PDI por parte de las personas evaluadas, y para la definición de objetivos y resultados clave por parte del personal evaluador. El acompañamiento en esta etapa estuvo más orientado a las personas evaluadas, quiénes eran responsables de la elaboración de su PDI. En este documento indicarían cuales eran sus principales fortalezas y debilidades para desarrollar el plan de acción para el periodo hasta la siguiente evaluación, siendo la responsabilidad de su revisión y aprobación del personal evaluador y el servicio de recursos humanos.

Este último aspecto así como la evaluación de la efectividad de los instrumentos durante el proceso de evaluación se evaluarán a través de la medición del impacto sobre la experiencia percibida según sus expectativas por parte de las personas evaluadas en la Fase 8.

6.6.3 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 6 de la intervención se inicia el mes de 09/222 y se extiende hasta el 05/2023, pudiendo identificar 6 Etapas comunes para el primer y el segundo proceso de evaluación, para los cuales se indican las fechas en la Tabla 38.

Tabla 38. Cronograma de la Fase 6 por etapas		Proceso de evaluación 1		Proceso de evaluación 2	
Etapas	Descripción			Inicio	Fin
E1	Grupos informativos proceso evaluación	09/2022	10/2022	01/2023	02/2023
E2	Acompañamiento	10/2022	11/2022	02/2023	02/2023
E3	Registro de la evaluación por competencias	11/2022	11/2022	03/2023	03/2023
E4	Grupos informativos proceso de desarrollo	11/2022	11/2022	03/2023	03/2023
E5	Acompañamiento	12/2022	01/2023	04/2023	05/2023
E6	Revisión y aprobación PDI	02/2023	02/2023	05/2023	05/2023

Elaboración propia

Las horas de esta fase sumaron 140 horas con 44.5 horas de dedicación a informar y resolver incidencias, 56.5 horas dedicadas al acompañamiento y 39 horas para la revisión y aprobación de los PDI.

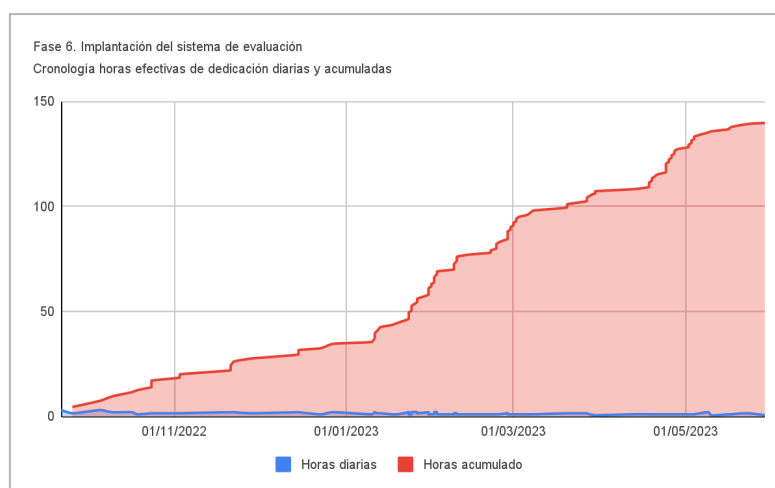


Figura 8. Cronología horas diarias y acumuladas en la Fase 6. Elaboración propia.

El desarrollo de esta fase se distribuye en 110 días durante el periodo entre el 22/09/22 y el 29/05/23, cómo se representa en la Figura 8.

6.6.4 Instrumentos y fases de evaluación

Los instrumentos utilizados en esta fase para la evaluación de los factores de desempeño, potencial, resultados y calidad de los trabajos, fueron las resultantes de la selección de herramientas de medición y métodos de evaluación seleccionados en la fase anterior: autoevaluaciones, evaluaciones de desempeño por competencias, rendimiento y potencial. La evaluación de estos instrumentos para confirmar su adecuación al criterio de discriminación y correspondencia con el principio de equidad, nos permitirán realizar un análisis comparativo entre los resultados de la autoevaluación y evaluación, así como profundizar en el análisis de las competencias que representan fortalezas y debilidades organizativas. Este proceso nos facilitó la extracción del perfil de talento interno sobre la Muestra 3.

Esta misma lógica servirá para la medición y evaluación de la contribución a partir de la integración del desempeño, rendimiento y potencial para formar un agregado que permita proyectar el perfil de talento interno en base a su contribución y rendimiento presente, proyectando el potencial de la contribución futura.

En cuanto a la evaluación de los instrumentos como los Grupos Informativos 1 y 2 así como sobre los PDI, serán evaluados a través del Cuestionario 1 en la Fase 8.

6.6.5 Resultados

Los resultados obtenidos en esta fase permitieron conocer el esfuerzo formativo (Factor 1), constatar el porcentaje de asistencia (Factor 2) y obtener una evaluación sobre el desempeño por competencias (Factor 3), para analizar los resultados individuales y en su conjunto para determinar su adecuación al **criterio de discriminación** y su correspondencia con el principio de equidad en sus efectos.

La aplicación de los Factores 1 y 2 sobre la Muestra 3, hizo que no continuaran en el proceso de evaluación hasta un 4,2% por no superar el Factor 2 de asistencia, un 1,4% por la imposibilidad sobrevenida de ser evaluada, y de otro 1.4% por renuncia expresa a participar en el proceso de evaluación.

La **medición del Factor 1** sobre el restante 93% de las personas que sí serían evaluadas por competencias, proporciona un valor sobre el **esfuerzo formativo** con un acumulado de 2.616,5 horas (promedio de 40 horas) en los 18 o 24 meses anteriores, siendo la forma de superación del Factor 1 **más habitual con un 78.8%**, seguido de la presentación de informes de aprendizajes adquiridos (16,5%), participación en proyectos (3.2%) y estar estudiando (1.5%).

En cuanto a los resultados de la evaluación por competencia sobre la Muestra 4 se obtuvo un primer resultado por el cual el 93.9% de las personas evaluadas habían realizado la autoevaluación, siendo que su relación con la evaluación de cada competencia para los indicadores del Nivel 1, la se puede observar en la Tabla 39 como **el valor promedio de las autoevaluaciones (2,74) es inferior a la evaluación hecha por los responsables directos (2,85)**, siendo **creatividad e innovación** la única que muestra una lógica inversa. Este promedio sobre las evaluaciones de 2,85 se corresponde con una mediana de 2,90 y una desviación típica de 0,40.

Tabla 39. Comparativa promedio por competencia autoevaluación y evaluación

Competencia	Promedio evaluación	Promedio autoevaluación	Diferencia
-------------	---------------------	-------------------------	------------

Aprendizaje activo y transferencia de conocimiento	2,85	2,74	0,11
Cooperación y trabajo en equipo	2,91	2,84	0,07
Empatía	2,91	2,84	0,07
Escucha activa y comunicación	2,88	2,76	0,12
Flexibilidad y gestión del cambio	2,86	2,68	0,18
Gestión y adopción de las tecnologías	2,68	2,50	0,18
Innovación y creatividad	2,61	2,63	-0,02
Inteligencia y cuidado emocional	2,83	2,69	0,14
Orientación al logro y servicio a las personas	3,06	2,92	0,14
Planificación flexible y organización	2,98	2,77	0,21
Promedio	2,85	2,74	0,12

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

Este resultado podría indicar que existe un **ligero sesgo de benevolencia**, que podría explicarse por la propia naturaleza administrativa de la evaluación y por la escala de 1 a 4, por la cual se tiende a sesgar las puntuaciones al alza, al no estar balanceadas al promedio. Es importante referirnos al **contexto del proceso de implantación**, pues esta escala será de aplicación durante el periodo de implantación, es decir, para una primera evaluación durante la vigencia del Diccionario de Competencias ASB..

En caso de que el corte de la evaluación se hubiera realizado en 2,5 no hubieran superado el proceso de evaluación un 12,68%, de la Muestra 3, siendo el porcentaje total de aprobados sobre el total de la Muestra 3 hasta un 80,32%..

Las únicas **competencias con un promedio inferior al promedio global** de las **evaluaciones**, fueron “Innovación y creatividad” y “Gestión y adopción de las tecnologías”. Estas competencias siguen la misma lógica en relación con las **autoevaluaciones**, pero incluyen dos competencias más por debajo de su promedio: “Flexibilidad y gestión del cambio” e “Inteligencia y cuidado emocional”

Los resultados comparados por sexo supondrían una puntuación mayor de los hombres en “Planificación flexible y Organización” así como en “Gestión y adopción de las tecnologías” por una puntuación superior de las mujeres en “Cooperación y trabajo en equipo” y en “Empatía”. En ambos casos la puntuación más alta la encontramos en “Orientación al logro y servicio a las personas”, como puede verse en la Tabla 40.

Tabla 40. Comparativa promedio por competencia autoevaluación y evaluación

Competencia	Mujer	Hombre	Varianza
Aprendizaje activo y transferencia de conocimiento	2,87	2,79	0,08
Cooperación y trabajo en equipo	2,98	2,74	0,24
Empatía	2,96	2,68	0,27
Escucha activa y comunicación	2,85	2,95	-0,10
Flexibilidad y gestión del cambio	2,91	2,74	0,18
Gestión y adopción de las tecnologías	2,55	3,00	-0,45
Innovación y creatividad	2,62	2,58	0,04
Inteligencia y cuidado emocional	2,89	2,68	0,21
Orientación al logro y servicio a las personas	3,06	3,05	0,01
Planificación flexible y organización	2,91	3,16	-0,24
Promedio Global	2,86	2,84	0,02

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

Los resultados anteriores, nos permiten comprobar la variabilidad del sistema de evaluación que será importante para su fiabilidad como veremos en la Fase 7. El siguiente paso fue **comprobar si el sistema permitía ordenar los datos obtenidos para poder discriminar** entre las personas evaluadas.

Para ello se calcularon los percentiles y se contabilizó el porcentaje de cada percentil en relación al total de la Muestra 4, siendo los resultados obtenidos los de la Tabla 41.

Descripción	Percentil	Porcentaje
Percentil 90	3,30	9,09%
Percentil 95	3,38	3,03%
Percentil 99	3,70	3,03%

Elaboración propia

El resultado de los percentiles sobre el promedio de los resultados de la evaluación, supone discriminar hasta un 15% de la Muestra 4 para identificar aquellas personas con capacidad para producir un desempeño en el 10% superior del conjunto de indicadores asociados.

El **perfil de talento interno** para el Nivel 1 de competencias se correspondió en un 90% con mujeres, en torno a 49 años de edad, con una antigüedad en la organización de entre 14 y 17 años, y con una valoración promedio entre 3,60 y 3,70 en competencias como "Aprendizaje activo y transferencia de conocimiento", "Cooperación y trabajo en equipo" y "Flexibilidad y gestión del cambio".

Estas personas son una **excepción al promedio de las principales debilidades** organizativas y de su distribución por sexo, pues onbtiene una valoración superior en "Innovación y creatividad" (3.30 frente a 2,55) así como en "Gestión y adopción de las tecnologías" (3,5 frente a 2,55). La medición del esfuerzo formativo del factor 2 también pone de manifiesto un promedio de horas de formación 7,2 horas superior al promedio y la dedicación fuera de horario no contabilizada para cursar estudios superiores.

En otro sentido, los resultados del sistema de evaluación para confirmar su equidad tiene que ver con la distribución de recompensas y reconocimiento, siendo que la lógica del SCPH era "a mayor antigüedad, mayor recompensa" se propuso ajustar esta propiedad a través de una evaluación acumulativa, por la cual "a mayor recompensa, mayor exigencia", independientemente del nivel. Es decir, aquellas personas de Nivel 2, también serían evaluadas del Nivel 1. Esta propiedad facilitó identificar el talento interno sin privilegiar automáticamente en función del nivel competencial, sino en función de los resultados de la evaluación, produciendo así el efecto de equidad y pudiendo confirmar su adecuación.

En cuanto a la medición en promedio de los resultados obtenidos de la **evaluación de rendimiento** (2.18) y potencial (1,94), ambos en una escala de 1 a 3, fueron contrastados con el desempeño promedio (2,85). Estas tres categorías formarían un agregado de su suma para medir la contribución en una escala de 1 a 10 para ordenar y/o discriminar sus resultados en función del desempeño actual y el potencial de contribución futura.

Este fue el siguiente paso: **comprobar si el sistema permitía ordenar los datos obtenidos de la medición de la contribución para poder discriminar** entre las personas evaluadas.

Para ello se calcularon los percentiles del agregado y se contabilizaron los porcentajes de cada percentil en relación al total de la Muestra 4, siendo los resultados obtenidos los de la Tabla 42.

Tabla 42. Relación de percentiles sobre Muestra 4

Descripción	Percentil	Porcentaje
Percentil 90	8,79	4,84%
Percentil 95	8,95	4,84%
Percentil 99	9,45	1,61%

Elaboración propia

El resultado de los percentiles sobre el promedio de los resultados de la evaluación, supone poder discriminar hasta un 11,29% de la Muestra 4 para identificar el perfil de **talento interno con capacidad para contribuir** en el 10% superior.

El talento interno identificado en función del propósito se correspondió en un 43% con el perfil de talento orientado al desempeño, si bien, en este segundo caso, incluyendo como variable la contribución a resultados, la calidad de los trabajos, su contribución a objetivos y el desarrollo potencial, para nuevamente discriminar en relación a la Muestra 3.

6.7 Análisis de la adecuación del método de evaluación

6.7.1 Descripción de la muestra

La Muestra 4 estuvo compuesta por 66 personas que corresponden a la totalidad de personas que superaron los Factores 1 y 2 para su continuidad en el proceso de evaluación para ser evaluados por competencias.

La población finita para el cálculo de esta muestra se compone por un total de 526 personas activas en el SCPH, repartidas de la siguiente forma: Grupo A1 = 81; A2 = 111; C1 = 255; C2 = 29; AP = 50. El tamaño de la muestra para esta población con un nivel de confianza del 90,75% y error de estimación máxima a aceptar el 9,25%, probabilidad estadística favorable y desfavorable para la variable de estudio es de 0.5, siendo suficiente.

La distribución de la muestra por grupo funcional y porcentaje se puede observar en la Tabla 43, en que se añade el dato del nivel competencial a efectos de evaluación.

Tabla 43. Distribución porcentual según su pertenencia al grupo funcional del SCPH

Grupo	Nivel	Porcentaje
Administrativo/a	1	19,70%
Brigadas	1	3,03%
Educador/a Guardería	1	24,24%
Subalterno/a	1	27,27%
Técnico/a A1	2	4,55%
Técnico/a A2	2	12,12%
Técnico/a C1	2	9,09%
		100,00%

Elaboración propia

Los grupos funcionales más representativos de la Muestra 4 son el de Subalterno/a, Educador/a de Guardería, y Administrativo/a, siendo el grupo de Brigadas el único que se ha visto reducido a la mitad respecto a la Muestra 3, por la evaluación de los Factores 1 y 2. El resto de grupos se mantienen más o menos en la misma proporción. Veámos la muestra distribuida por sexo según el grupo funcional en la Tabla 43.

Tabla 43. Distribución porcentual según grupo funcional y sexo

Puesto	Mujer	%	Hombre	%	Total	%
Administrativo/a	12	18,18%	1	1,52%	13	18,31%
Brigadas	0	0,00%	2	3,03%	2	2,82%
Educador/a Guardería	16	24,24%	0	0,00%	16	22,54%
Subalterno/a	6	9,09%	12	18,18%	18	25,35%
Técnico/a A1	1	1,52%	2	3,03%	3	4,23%
Técnico/a A2	8	12,12%	0	0,00%	8	11,27%
Técnico/a C1	4	6,06%	2	3,03%	6	8,45%
Total	47	71,21%	19	28,79%	66	100,00%

Elaboración propia

La misma interpretación puede hacerse respecto a su distribución por sexo, siendo el grupo de Educador/a de Guardería el que representa a un mayor número de mujeres, siendo el de Subalterno/a que acumula mayor número de hombres.

La distribución en función de la antigüedad en el puesto es bastante homogénea, pues la variación de los promedios según el grupo funcional se ha incrementado ligeramente en 0.27 respecto a la Muestra 3.

Tabla 44. Distribución según promedio antigüedad en el puesto

Puesto	Antigüedad puesto
Administrativo/a	18,69
Brigadas	20
Educador/a Guardería	18
Subalterno/a	18,44
Técnico/a A1	21,67
Técnico/a A2	20,75
Técnico/a C1	19,33
Promedio total	18,94

Elaboración propia

6.7.2 Procedimiento

El procedimiento para el estudio de la adecuación del método de evaluación consta de tres etapas para el conjunto de resultados obtenidos respecto a la Muestra 4, para estudiar algunas de las propiedades psicométricas del procedimiento de evaluación de desempeño por competencias.

La primera etapa será realizar una estimación de la fiabilidad del sistema de evaluación con el Instrumento 1 para poder analizar esta fiabilidad respecto a las evaluaciones de desempeño orientada a evaluar su consistencia interna. Recordemos que en la Fase 6 hemos analizado la variabilidad y capacidad discriminatoria sobre los resultados obtenidos en relación con los Factores 1, 2 y 3. En este caso nos centraremos en analizar los resultados específicos obtenidos en relación con el Factor 3.

En la segunda etapa se efectuará el estudio de las relaciones entre dimensiones de la evaluación del desempeño a través del análisis de correlaciones entre variables que nos permitió conocer si, además de ser un sistema de evaluación fiable, cuenta con relaciones internas relevantes.

En la última etapa, tras el análisis de fiabilidad y correlaciones internas, entraremos en el contraste de los resultados obtenidos de la evaluación de desempeño para evaluar su correlación con los datos obtenidos sobre la medición de los resultados y calidad de los trabajos, y el desarrollo potencial, a través del análisis de correlaciones entre ambas dimensiones.

Estas dos etapas nos sirvieron para evaluar la adecuación del sistema de evaluación al **criterio de fiabilidad**, así como establecer la conexión entre la evaluación del desempeño, resultados y potencial, obtenida sobre el Cuestionario 1 (Anexo 9) seleccionado en la Fase 5 para este fin.

6.7.3 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 7 de la intervención se realiza durante el mes de 05/2023 pudiendo identificar 3 Etapas calendarizadas según las fechas indicadas en la Tabla 45.

Etapa	Descripción	Inicio	Fin
E1	Análisis de la fiabilidad	06/2023	06/2023
E2	Análisis de relaciones entre dimensiones de la evaluación	06/2023	06/2023
E3	Análisis de relaciones entre desempeño y rendimiento	06/2023	06/2023

Elaboración propia

El tiempo estimado de esta fase fueron de 135 horas considerando que serán compartidas con las siguientes fases. Por tanto se realizará una distribución proporcional con hasta 45 horas por cada una de estas tres fases que corresponden con la jornada ordinaria de trabajo durante 20 días laborales.

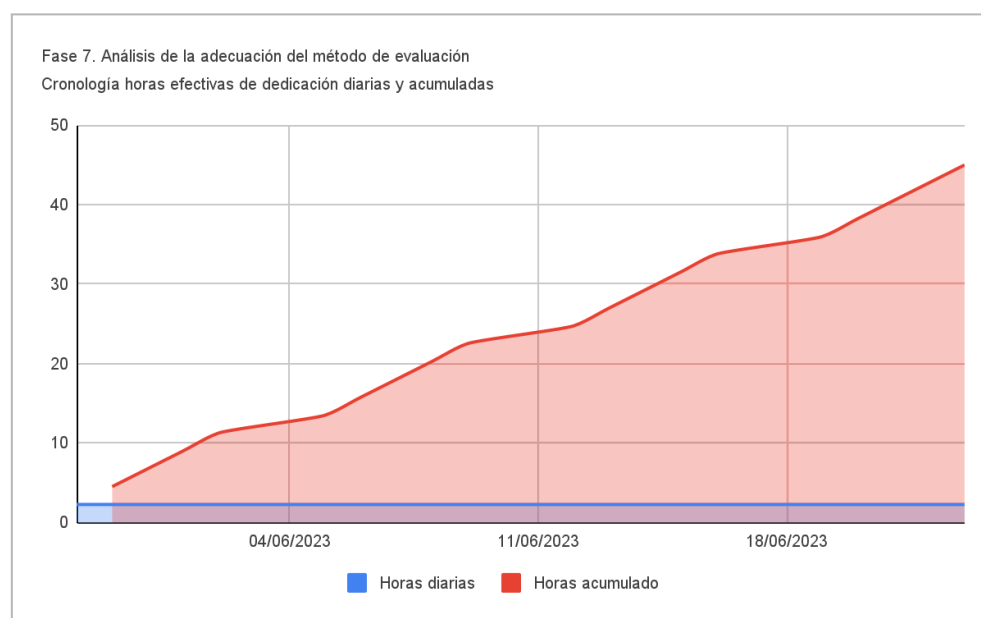


Figura 9. Cronología horas diarias y acumuladas en la Fase 7.

El desarrollo de esta fase se distribuye de forma uniforme durante 20 días a lo largo del periodo del 29/05/2023 al 23/06/2023, cómo se representa en la Figura 9.

6.7.4 Instrumentos y fases de evaluación

El análisis de adecuación del método de evaluación sobre las evaluaciones del desempeño por competencias del personal evaluador habitualmente requiere de tres estimaciones: consistencia interna, estabilidad temporal (test-retest) y acuerdo entre valoradores (Salgado y Cabal, 2011)

La estimación de la estabilidad temporal de las medidas requiere que se efectúen dos evaluaciones separadas en el tiempo por los mismos valoradores. Esto no es posible en este momento y tampoco serviría las medidas de un año con las de la siguiente revisión de talento por referirse a distintas conductas. En cuanto a la estimación entre valoradores, no suele ser posible porque cada persona evaluada tiene un único responsable directo. Por estas razones la forma más habitual de estimar la fiabilidad de la evaluación del desempeño es a través de la consistencia interna utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach que debería poseer como mínimo un coeficiente de .70 (Nunnally, 1978), considerando que para la toma de decisiones administrativas es recomendable un valor alfa superior a 0.80. La escala y resultados en función del coeficiente pueden verse en la Tabla 46.

Escala	Fiabilidad
De 0.0 a 0.2	Muy baja
De 0.2 a 0.4	Baja
De 0.4 a 0.6	Moderada
De 0.6 a 0.8	Buena
De 0.8 a 1	Alta

Fuente: Salgado y Cabal (2011). Elaboración propia

En nuestro caso se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach para la medida de los resultados obtenidos de la autoevaluación y de la evaluación por competencias sobre el Nivel 1 de competencias (desempeño global). Este coeficiente nos informa sobre el grado de consistencia y homogeneidad de los distintos indicadores que componen la medida. Este instrumento se aplicará también en la tercera etapa para obtener los resultados entre las dimensión de la contribución, complementado de igual forma con el análisis de la relevancia de las relaciones internas a través del análisis de correlaciones del segundo paso.

Este segundo paso se realizará a través del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, por el cual analizaremos las relaciones internas entre las dimensiones de la contribución Este Instrumento 2 será interpretado en base a la escala y tipos de correlaciones que se pueden observar en la Tabla 47.

Escala	Correlación
-1,00	Negativa perfecta
-1,00 a -0,75	Negativa alta
-0,75 a -0,50	Negativa moderada
-0,50 a 0,00	Negativa débil
0,00	No hay correlación
0,00 a 0,50	Positiva débil
0,50 a 0,75	Positiva moderada
0,75 a 1,00	Positiva alta
1,00	Positiva perfecta

Fuente: Salgado y Cabal (2011). Elaboración propia

En base a los resultados que se obtengan de esta Fase 7 dependerá que la fiabilidad del sistema de evaluación, así como sus relaciones internas, y de éste en relación con el modelo para evaluar la contribución

6.7.5 Resultados

Es preciso recordar que un sistema de evaluación de desempeño no tiene valor ni eficiencia si no es fiable, y por tanto, toda evaluación debe estar dentro de unos límites aceptables de posibles errores en la medición. El análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las autoevaluaciones y evaluaciones de desempeño obtenidas tras el proceso de evaluación, nos proporcionará información sobre esta consideración.

Los resultados obtenidos en esta etapa confirman una fiabilidad alta del sistema con una consistencia interna mayor del conjunto de autoevaluaciones (0.885) que sobre las evaluaciones de los responsables directos de las personas evaluadas (0,806)

Nivel	Instrumento	Personas	Coefficiente
Nivel 1	Autoevaluación	62	0,885
Nivel 1	Evaluación	66	0,806

Elaboración propia

Estos resultados suponen que el sistema se ajusta al coeficiente mínimo de 0.70, así como a un valor igual o superior a 0.80 como fiabilidad de referencia a efectos de toma de decisiones administrativas, siendo que para cada competencia de la evaluación (10), se ha desarrollado un máximo de 3 a 5 ítems para la Muestra 4, por lo que la relación de sujetos por ítem también se ajusta al tamaño de la muestra, siendo por ello un resultado que puede asimilarse a un análisis factorial confirmatorio que se puede realizar en este momento (Cervantes, 2005).

El examen de las correlaciones muestra unos resultados con correlaciones positivas significativas en conjunto, si bien, encontramos dos correlaciones moderadas con un 0.50 entre “Cooperación y trabajo en equipo” y “Flexibilidad y gestión del cambio”, y de ésta con “Innovación y creatividad” con una correlación de 0.56.

Competencias	Aprendizaje activo y transferencia de conocimiento	Cooperación y trabajo en equipo	Empatía	Escucha activa y comunicación	Flexibilidad y gestión del cambio	Gestión y adopción de las tecnologías	Innovación y creatividad	Inteligencia y cuidado emocional	Orientación al logro y servicio a las personas	Planificación flexible y organización
Aprendizaje activo y transferencia de conocimiento	1									
Cooperación y trabajo en equipo	0,19	1								
Empatía	0,28	0,46	1							
Escucha activa y comunicación	0,42	0,23	0,15	1						

Flexibilidad y gestión del cambio	0,26	0,50	0,34	0,27	1					
Gestión y adopción de las tecnologías	0,45	0,24	0,20	0,27	0,24	1				
Innovación y creatividad	0,48	0,31	0,21	0,47	0,56	0,41	1			
Inteligencia y cuidado emocional	0,03	0,30	0,45	0,13	0,3	-0,02	0,23	1		
Orientación al logro y servicio a las personas	0,30	0,26	0,34	0,47	0,27	0,13	0,27	0,23	1	
Planificación flexible y organización	0,33	0,17	0,19	0,31	0,14	0,51	0,2	0,1	0,26	1

Elaboración propia

Los indicadores comportamentales asociados a las competencias evaluadas en el Nivel 1, sugieren que la “Proactividad” para cooperar y trabajar en equipo tendría una relación directa con la “Predisposición” al cambio, y ésta, también de forma independiente respecto a la “Apertura” a nuevas perspectivas para la innovación y creatividad. Los resultados de fiabilidad y relaciones internas confirman por tanto la consistencia interna del sistema de evaluación de desempeño.

En cuanto a la evaluación de rendimiento y potencial integradas en una única medida combinada con el desempeño **para evaluar la contribución** de las personas, se realizaron estos mismos pasos.

El coeficiente Alfa Cronbach obtenido para este sistema de evaluación a partir de las tres dimensiones integradas en el modelo, obtuvo como resultado un Alfa de Cronbach de 0.732, por lo que proporcionaría una fiabilidad buena de rango alto.

En cuanto a los resultados del examen de correlaciones entre dimensiones todos los coeficientes obtenidos fueron significativos siendo especialmente relevante la relación entre “Desempeño” y “Rendimiento” mostrando una correlación positiva moderada.

Dimensión	Desempeño	Rendimiento	Potencial
Desempeño	1		
Rendimiento	0,54	1	
Potencial	0,34	0,45	1

Elaboración propia

Estos resultados confirman la adecuación del sistema de evaluación de desempeño por competencias y del sistema de evaluación de la contribución, siendo el **modelo interno** para la evaluación del desempeño y rendimiento presente en relación **con el potencial futuro del perfil de talento interno de la Contribución ASB.**

6.8 Evaluación y medición del impacto

6.8.1 Descripción de la muestra

La Muestra 5 estuvo compuesta por 37 personas que corresponde a la totalidad de las personas evaluadas en el mes de 03/2023.

La población finita para el cálculo de esta muestra se compone por un total de 526 personas activas en el SCPH, repartidas de la siguiente forma: Grupo A1 = 81; A2 = 111; C1 = 255; C2 = 29; AP = 50. El tamaño de la muestra para esta población con un nivel de confianza del 87,50% y error de estimación máxima a aceptar el 12,5%, probabilidad estadística favorable y desfavorable para la variable de estudio es de 0.5, siendo suficiente.

La distribución de la muestra por grupo funcional y porcentaje se puede observar en la Tabla 51, en que se añade el dato del nivel competencial a efectos de evaluación.

Grupo	Nivel	Porcentaje
Administrativo/a	1	18,92%
Brigadas	1	2,70%
Educador/a Guardería	1	8,11%
Subalterno/a	1	24,32%
Técnico/a A1	2	8,11%
Técnico/a A2	2	21,62%
Técnico/a C1	2	16,22%
		100,00%

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

Los grupos funcionales referidos a Subalterno/a, Administrativo/a y Técnico/a A2 acumulan hasta el 64,8% del total de la muestra, siendo los dos primeros de Nivel 1 y el tercero del Nivel 2 en relación al marco competencial. Veámos la muestra distribuida por sexo según el grupo funcional en la Tabla 52.

Puesto	Mujer	%	Hombre	%	Total	%
Administrativo/a	6	16,22%	1	2,70%	7	18,92%
Brigadas	0	0,00%	1	2,70%	1	2,70%
Educador/a Guardería	3	8,11%	0	0,00%	3	8,11%
Subalterno/a	3	8,11%	6	16,22%	9	24,32%
Técnico/a A1	1	2,70%	2	5,41%	3	8,11%
Técnico/a A2	8	21,62%	0	0,00%	8	21,62%
Técnico/a C1	4	10,81%	2	5,41%	6	16,22%
Total	25	67,57%	12	32,43%	37	100,00%

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

El grupo funcional de Técnico/a A2 está íntegramente formado por mujeres, que también obtienen una presencia casi absoluta en relación al grupo de Administrativo/a siendo, el grupo de Subalterno/a el que presenta mayor número de hombres. El global de la muestra evidencia una mayor presencia de mujeres (67,57%) que de hombres (32,43).

Puesto	Antigüedad puesto
Administrativo/a	20,33
Brigadas	22
Educador/a Guardería	18
Subalterno/a	20,22
Técnico/a A1	21,67
Técnico/a A2	20,75
Técnico/a C1	19,33

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

En cuanto a la distribución en función de la antigüedad en el puesto es bastante homogénea, pues la variación de los promedios entre grupos no excede de más/menos 3.67 años, siendo representativo del conjunto la antigüedad de Subalterno/a y Técnico A2, que representan un 45,9% del total de la muestra con antigüedades en el puesto muy cercanas al promedio.

Puesto	Promedio edad
Administrativo/a	53,97*
Brigadas	48,49
Educador/a Guardería	39,72
Subalterno/a	53,4
Técnico/a A1	55,21
Técnico/a A2	52,91
Técnico/a C1	51,16

Fuente: BBDD Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. Elaboración propia

El promedio de edad para el conjunto de la Muestra 5 es de 51,89 años, que es ligeramente inferior al promedio de 55 años del conjunto de la organización, siendo el único grupo funcional con un promedio muy inferior el de Educador/a de Guardería con un promedio de 39.72 años.

6.8.2 Procedimiento

La primera etapa consistió en el diseño del Cuestionario 2 ([Anexo 10](#)) como instrumento orientado a la medición del impacto basado en el propósito, siendo el objetivo evaluar la experiencia de las personas evaluadas hasta el momento de la entrevista y registros de los resultados de la evaluación de desempeño.

Este cuestionario anónimo y voluntario fue enviado por correo electrónico a las personas evaluadas de la Muestra 4. Las respuestas obtenidas fueron analizadas para medir y evaluar aspectos relacionados con el cumplimiento de expectativas, sobre los factores limitantes de la actividad evaluadora, los motivos de insatisfacción más habituales en este contexto, así como en relación a la transferencia de la formación en la realidad de las entrevistas.

En la tercera etapa se analizaron las respuestas por las cuales se evaluarían los aspectos anteriores, formando a su vez un agregado para la **medición del impacto**, asociando sus respuestas con una puntuación para determinar el valor aportado en cada una de las tres dimensiones del Propósito ASB, realizando una posterior analítica de esta métrica.

6.8.3 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 8 de la intervención se realiza durante el mes de 06/2023 pudiendo identificar 3 Etapas calendarizadas según las fechas indicadas en la Tabla 55.

Etapa	Descripción	Inicio	Fin
E1	Definición del cuestionario	05/2023	06/2023
E2	Análisis y evaluación de las respuestas	05/2023	06/2023
E3	Analítica y métrica del impacto	05/2023	06/2023

Elaboración propia

El tiempo estimado de esta fase suman 45 horas que corresponden con la proporción a la jornada ordinaria de trabajo durante 20 días laborales .

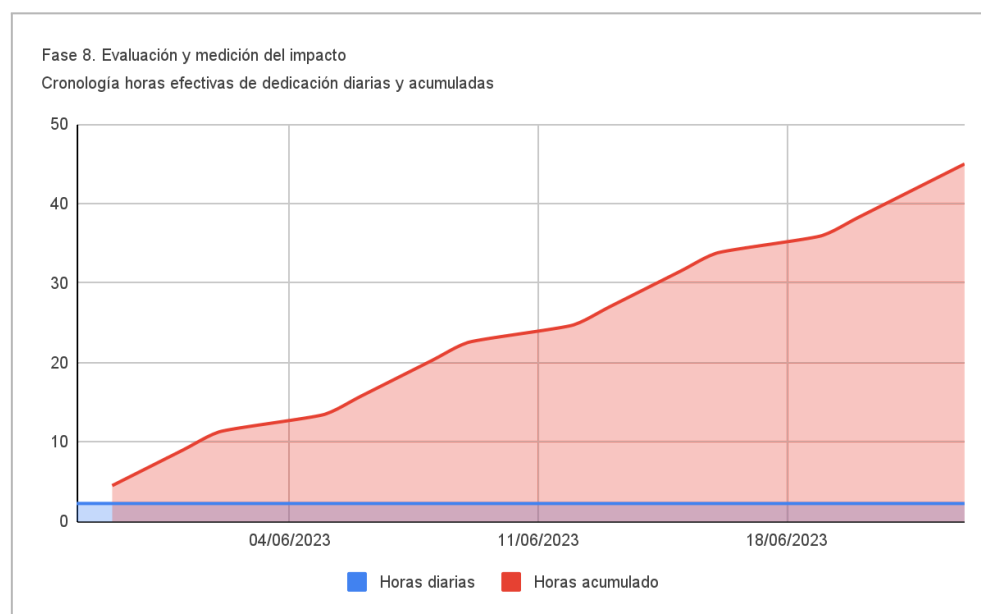


Figura 10. Cronología horas diarias y acumuladas en la Fase 8.

El desarrollo de esta fase se distribuye de forma uniforme a lo largo de 20 días durante el periodo del 29/05/2023 al 23/06/2023, cómo se representa en la Figura 10.

6.8.4 Instrumentos y fases de evaluación

El instrumento utilizado en esta fase fue el Cuestionario 2 del [Anexo 10](#), que fue enviado a las personas de la Muestra 5. Este cuestionario estaba compuesto por 12 preguntas ordenadas en 4 secciones orientadas a la evaluación de distintos aspectos, para evaluar a partir de una escala nominal asociando 1 punto para las respuestas afirmativas y 0 puntos para las negativas.

Los aspectos principales que se evaluaron fueron el cumplimiento de las expectativas en relación con el proceso de evaluación en su conjunto a través de la (Pregunta 1), su experiencia relacionada con los motivos de insatisfacción más habituales en este proceso (Preguntas 2 a 3), evaluar la utilidad y contribución de la autoevaluación en el proceso (Pregunta 4 a 6), su experiencia durante la entrevista con la persona evaluadora (Preguntas 7 a 9), y contrastar si los resultados obtenidos en el proceso de evaluación

suponían oportunidades de desarrollo (Pregunta 10). Este conjunto de 10 preguntas se les asignó un valor de 1 punto para obtener una evaluación sobre el conjunto en una escala de 1 a 10,

En un segundo paso se agregaron estas preguntas sobre las dimensiones del Propósito ASB para poder medir el impacto generado a través del propósito, obteniendo una métrica por la cual evaluar el proceso de implantación del sistema, según la relación de la Tabla 56.

Acompañamiento	Servicio	Bienestar
Preguntas 3, 9 y 10	Preguntas 2, 4, 5	6,7,8

Elaboración propia

En base a esta asociación de preguntas y dimensiones con un valor en función de la respuesta se podría evaluar el acompañamiento percibido durante el proceso de evaluación, la calidad del sistema como servicio interno y su contribución al bienestar tras la experiencia. Este instrumento permitiría por tanto evaluar aspectos relacionados con algunas de las fases anteriores, así como medir la aportación de valor que el proceso ha tenido para las personas evaluadas y evaluadoras.

6.8.5 Resultados

Los resultados parciales obtenidos sobre las 24 respuestas al Cuestionario 2 por parte de personas de la Muestra 5, suponen una afectación sobre su tamaño que implica reajustar el nivel de confianza al 85,5% y ampliar el error de estimación máxima a aceptar el 14,5%, probabilidad estadística favorable y desfavorable para la variable de estudio es de 0.5, siendo suficiente.

Estos resultados confirman un elevado grado de cumplimiento sobre las expectativas de las personas evaluadas en relación al sistema de evaluación, siendo el promedio de 2,42 sobre 4 puntos con todos los registros iguales o superiores a 2 puntos como puede verse de forma detallada en la Tabla 57.

Escala	Descripción	Respuestas	Porcentaje
1	No ha cumplido mis expectativas	0	0,00%
2	Ha cumplido mis expectativas	15	62,50%
3	Ha superado mis expectativas	8	33,33%
4	Ha excedido significativamente mis expectativas	1	4,17%
		24	100,00%

Elaboración propia

Esta **satisfacción de expectativas** supone una evaluación positiva en relación con el proceso de evaluación, siendo que el 95,8% de las personas realizaron y valoraron la **autoevaluación voluntaria** como instrumento útil y que contribuyó a expresar mejor su punto de vista en la entrevista. Este mismo porcentaje afirma haber recibido toda la información necesaria y tenido acceso a la resolución de sus dudas o inquietudes, constatando así la claridad de la información y la consistencia del procedimiento.

El 91.6% de las personas valoraron sus resultados como una oportunidad para avanzar en su desarrollo profesional, y hasta un 95.8% afirmaron que la entrevista proporcionó un espacio para expresar aspectos relevantes para ellas, confirmando así parcialmente el ajuste al **criterio de relevancia** del objeto de evaluación por la capacidad muestral y en relación a las personas evaluadas. En cuanto a la evaluación sobre la **transferencia de la formación** durante las entrevistas, fueron valoradas como conversaciones

diferentes a las del día a día, con la seguridad psicológica adecuada para que ambas partes se sintieran cómodas y poder entrar en aspectos relevantes, así como dedicar un espacio suficiente de tiempo para compartir impresiones.

Estos resultados confirman de forma parcial la **validez aparente** del sistema de evaluación, el proceso de evaluación de competencias, así como la autoevaluación como instrumento de medición, así como la calidad de las entrevistas, adecuándose al **criterio de practicidad**, por el cual las limitaciones del personal evaluador y las causas más frecuentes de insatisfacción de las personas evaluadas, que inicialmente suponían una amenaza, se transforman en un activo organizacional, iniciando un proceso para la sustitución de la creencia en base a la cual la retroalimentación no es necesaria, por una nueva apreciación sobre el valor de recibir una valoración sobre el desempeño.

En cuanto a la **medición del impacto basado en el Propósito ASB**, se obtuvo una medición conjunta de los componentes de la experiencia, siendo de todo este conjunto un **resultado muy positivo de 9,4 sobre 10** para que la medición del Impacto ASB, cuya anañítica permitirá interpretar si los resultados acercan o alejan el propósito de la realidad organizativo.

Este resultado en función de cada dimensión sobre una escala de 1 a 10 se puede observar en la Tabla 58, en el cual se integrará posteriormente la evaluación ponderada sobre 1 punto el promedio de las respuestas a la Pregunta 1 para completar la medición y evaluación del impacto (0,60).

Tabla 58. Resultados evaluación impacto por dimensiones

Acompañamiento	Servicio	Bienestar
2.88	3	2.92

Elaboración propia

Esta medición del impacto por cada dimensión y el análisis realizado anteriormente, puede facilitar un análisis cualitativo sobre relaciones entre variables para comprender mejor qué es el cumplimiento de las expectativas.

6.9 Retroalimentación del sistema de evaluación y medición

6.9.1 Descripción de la muestra

La Muestra 4 sobre la cual se ha desarrollado la Fase 7 será la misma que se utilizará en esta Fase 9, compuesta por 66 personas que se corresponden a la totalidad de personas que superaron los tres factores del sistema de evaluación, siendo el tamaño de la muestra para esta población con un nivel de confianza del 90,75% y error de estimación máxima a aceptar el 9,25%, probabilidad estadística favorable y desfavorable para la variable de estudio es de 0.5, siendo suficiente.

6.9.2 Procedimiento

La retroalimentación del sistema de evaluación consta de tres etapas, teniendo como punto de partida el detalle de los resultados obtenidos de la entrevista, por la cual se identifican qué tres competencias suponían oportunidades de mejora (debilidades) y que otras tres representan oportunidades de potencial (fortalezas) de la persona evaluada.

En base a esta identificación se analizarán qué dos competencias de cada categoría han priorizado las personas evaluadas en sus PDI con la finalidad de efectuar una comparativa con los resultados de su

evaluación, pudiendo contrastar ambas dimensiones para comprobar su correspondencia. Esta primera etapa nos habilitará a identificar posibles puntos ciegos sobre el conjunto.

La segunda etapa consistirá en el análisis de las acciones propuestas en los PDI, según estén orientadas a actuar sobre fortalezas o debilidades, concretando qué proporciones se corresponden con acciones de ambas categorías. El resultado obtenido nos permitirá evaluar si las entrevistas y el sistema de evaluación han contribuido a propiciar un desarrollo profesional basado (también) en fortalezas.

En base a esta misma información se desarrollará la última etapa en la que se determinará para qué porcentaje de estas acciones se ha acordado un seguimiento voluntario con una fecha de revisión de las acciones inferior a los cuatro años establecidos por el desarrollo reglamentario.

6.9.2 Cronograma de la intervención

El cronograma de la Fase 9 de la intervención se realiza durante el mes de 06/2023 pudiendo identificar tres Etapas calendarizadas según las fechas indicadas en la Tabla 59.

Etapa	Descripción	Inicio	Fin
E1	Análisis oportunidades de mejora y desarrollo	05/2023	06/2023
E2	Análisis acciones en función de oportunidades priorizadas	05/2023	06/2023
E3	Estudio orientativo de los planes de acción y temporización	05/2023	06/2023

Elaboración propia

El tiempo de dedicación estimado en esta fase son 45 horas, que corresponden con la proporción a la jornada ordinaria de trabajo durante 20 días laborales.

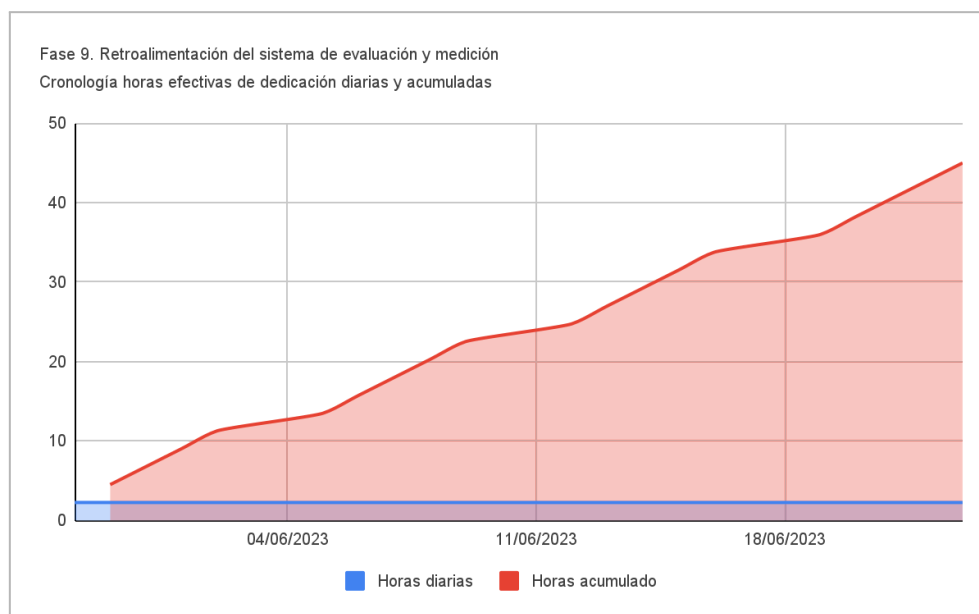


Figura 11. Cronología horas diarias y acumuladas en la Fase 9.

El desarrollo de esta fase se distribuye de forma uniforme durante 20 días en el periodo del 29/05/2023 al 23/06/2023, cómo se representa en la Figura 11..

6.9.3 Instrumentos y fases de evaluación

La retroalimentación del sistema de evaluación debe proporcionarnos información susceptible de análisis cualitativo para determinar si los resultados obtenidos han sido funcionales y conectar los resultados del proceso de evaluación con el posterior proceso de desarrollo con la elaboración de los PDI.

Este análisis nos permitirá evaluar la entrevista personal como instrumento de la Fase 5 que tenía como finalidad comunicar de forma previa a su registro en el sistema informático, tanto los resultados obtenidos de la evaluación de rendimiento como de la evaluación desempeño por competencias, pero también facilitando la identificación de las principales fortalezas y debilidades de la persona evaluada.

Es por ello que el primer instrumento utilizado en esta fase será el documento relativo al PDI a través del cual podremos analizar las dos principales fortalezas y debilidades que han priorizado las personas evaluadas sobre el conjunto de seis competencias acordadas con sus responsables directos. Los 109 registros correspondientes a estas debilidades y los 98 asociados a fortalezas, conformarán un conjunto de 207 registros correspondientes a 54 personas que a fecha 06/2023 superaron el proceso de aprobación.

En base a estos registros se realizará un segundo análisis sobre las 295 acciones del primer apartado del de los PDI, para poder evaluar qué proporción de estas acciones están centradas en competencias que suponían fortalezas o debilidades.

El resultado obtenido en esta segunda etapa se acompañará con un último análisis sobre el alcance temporal para el seguimiento y revisión de estas acciones, según sea igual o sepelio a cuatro años, o se hayan establecido expresamente periodos inferiores de forma voluntaria.

6.9.4 Resultados

El resultado del análisis sobre las competencias priorizadas por parte de las personas evaluadas, obtuvo como resultados las relaciones porcentuales que se pueden observar en la Tabla 60, considerando su elección sobre el conjunto de competencias según fuera considerada por la persona evaluada como una oportunidad de mejora (debilidad) o una oportunidad de desarrollo (fortaleza).

Competencia	Oportunidad de mejora	%	Oportunidad de potencial	%
Aprendizaje activo y transferencia de conocimiento	11	10,09%	10	10,20%
Cooperación y trabajo en equipo	10	9,17%	10	10,20%
Empatía	2	1,83%	9	9,18%
Escucha activa y comunicación	14	12,84%	10	10,20%
Flexibilidad y gestión del cambio	7	6,42%	11	11,22%
Gestión y adopción de las tecnologías	26	23,85%	10	10,20%
Innovación y creatividad	13	11,93%	14	14,29%
Inteligencia y cuidado emocional	13	11,93%	3	3,06%
Orientación al logro y servicio a las personas	4	3,67%	11	11,22%
Planificación flexible y organización	9	8,26%	10	10,20%
	109	100,00%	98	100,00%

El resultado más concluyente sobre esta relación la obtenemos con el análisis sobre las debilidades, pues hasta un 23,85% sobre el total de los registros se asocian a “Gestión y adopción de las tecnologías” como **oportunidad de mejora** (debilidades), siendo que está presente en un 48,14% de los PDI de las personas evaluadas. En cuanto a los resultados sobre las competencias que representan oportunidades de desarrollo potencial (fortalezas) se observa una distribución más dispersa, siendo “Innovación y creatividad” la competencia que presenta un porcentaje ligeramente superior con un 14,3%.

La comparativa de estas dos categorías sobre los resultados de su evaluación, sugieren que existe una correspondencia en el apartado de **debilidades**, pues “Gestión y adopción de las tecnologías” coincide con el promedio más bajo de la evaluación. Mientras en el apartado de **fortalezas** no existe una categoría claramente destacada como comentábamos anteriormente, es “Innovación y creatividad” la competencia que obtuvo un promedio inferior en el conjunto con un promedio de 2,61. No obstante, el promedio para el 25,9% de la muestra que ha priorizado esta competencia como fortalezas, es muy superior al promedio global con un valor promedio de 2.92.

El resultado del análisis sobre la orientación de las acciones propuestas en los PDI, evidencian una relación directa de éstas con oportunidades de mejora (63,73%), y de las mismas con **oportunidades de desarrollo potencial observadas en un 36,27% de las acciones correspondientes a un 72,2% de los PDI**. Este resultado implica una medición por la cual evaluar positivamente la conexión entre las entrevistas y su transferencia a los PDI a través de los resultados de la evaluación como instrumento de la Fase 5.

En cuanto al análisis del alcance temporal de estas acciones, **más del 40% de los PDI contempla hacer seguimiento periódico por periodos inferiores a un año**. Este resultado es muy relevante a efectos del desarrollo de una cultura de retroalimentación en la organización.

Capítulo VII: Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos del proceso de intervención nos permiten confirmar que se han alcanzado los objetivos generales y los objetivos específicos del trabajo para su discusión.

La transformación con propósito a partir de propiedades intrínsecas del sistema organizativo encuentran su sentido compartido y sistema de significados en la experiencia de las personas y sus apreciaciones. Estos aspectos permiten orientar la acción a través de una **cultura compartida como variable intangible de un contexto social** en el que concurren con otras variables de distinta naturaleza, siendo en nuestro caso una de estas variables tangibles la distribución de recompensas del SCPH.

El espacio de encuentro entre ambas es el contexto en el que se ha desarrollado la intervención.

Los resultados de la primera fase permitieron detectar que la organización estaba transitando un proceso en el que no encontraba su palanca de cambio para evolucionar hacia un nivel de conciencia orientado al alineamiento.

Las apreciaciones del personal evaluador se centraron sobre aspectos relacionados con la cultura como el liderazgo, la comunicación o el reconocimiento, sugiriendo la creación de espacios como aspectos para su mejora. En este proceso se identificaba una **menor conexión** entre las personas y la organización, que sería posible **reconectar** a través de la indagación apreciativa, así como analizando sus propósitos, conformando una estructura significativa con capacidad de crear un sentido social compartido e integrada en el sistema de significados.

Esta fase encontraría en el propósito evolutivo su palanca de transformación para evolucionar hacia su alineamiento y cohesión interna sobre el **modelo de Richard Barrett**, para continuar explorando complejidades aún por descubrir sobre la jerarquía de **Kenneth Boulding**, para alejarse del equilibrio, pero de forma consciente y protegiendo su condición adaptativa.

El resultado de la segunda fase fue más tangible que en la primera, permitiendo la construcción de una organización basada en competencias adecuadas y alineada con el propósito organizativo.

El enfoque participativo del proceso para la recogida de información, habilitó un espacio para redefinir la productividad en la cadena de valor en línea con **Michael Porter**. La información de las entrevistas al personal evaluador habilitó poder transformar los datos obtenidos en un activo para la organización. Los mecanismos adaptativos de **John Holland** para identificar las facetas de desempeño mostraron su efectividad para construir habilidades, capacidades y competencias basadas en la aportación del valor compartido, aflorando competencias sencillas sobre las que construir complicidades, en línea con **Xavier Marcet**, pero también incorporar algunas de las competencias clave para los próximos años según el **Foro Económico Mundial**.

El resultado de la evaluación de estas competencias, fueron relevantes como contenido de las entrevistas para un 95.8% de las personas evaluadas. En línea con **Mikel Gorriti** esta relevancia implica que sea importante para la organización, por lo que habiendo priorizado las facetas de desempeño en función de su valor compartido, con una muestra suficiente y pudiendo identificar debilidades, fortalezas y puntos ciegos tras el análisis de los resultados obtenidos de la evaluación, podemos confirmar su adecuación a este criterio.

Los resultados de la tercera fase permitieron obtener una relación de prioridades para la cuarta fase en función de salud emocional, necesidades psicológicas, factores limitantes y sus apreciaciones en relación al ajuste entre persona, puesto de trabajo y rol evaluador.

Los resultados específicos mostraron una permeabilidad medio-alta para actuar en consonancia con emociones positivas en base al modelo de **Robert Plutchik**, siendo muy latente la curiosidad tras las entrevistas. En cuanto a las apreciaciones sobre necesidades psicológicas se pudieron determinar que el desarrollo de competencias como el liderazgo, la comunicación y la cooperación eran las más relevantes., que se correspondieron con las necesidades de autonomía, relación y competencia de **Deci y Ryan**, que, a su vez, estaban conectadas con los cinco factores limitantes.

Estas necesidades eran evidentes por cuanto un 98,5% no tenía experiencia en procesos de feedback, pero también su asociación con la necesidad de cooperación la necesidad de reciprocidad en las interacciones de **Axelrod y Cohen**. Estos resultados facilitaron conectar sus necesidades materiales, psicológicas y emocionales para el diseño del programa de formación.

En cuanto a los resultados de la cuarta fase se pudieron definir prioridades, objetivos pedagógicos y contenidos, para el despliegue del modelo **Insights Discovery** para el personal evaluador, para integrar objetividad, emociones, apreciaciones y acciones a través de un modelo interno de comunicación en el contexto del feedback, así como para el autoconocimiento y el liderazgo.

El programa se pudo ejecutar según la planificación con un total de 24 sesiones para las 8 ediciones del programa en un periodo de 9 meses, con una **participación del 99.01%** y un acumulado de 172 horas. La transferencia de esta formación se evaluaría en base al impacto generado tras las entrevistas, por las cuales las personas evaluadas afirmaron que fueron conversaciones diferentes al día a día, con seguridad psicológica adecuada, mostrando comodidad y habiendo podido tratar aspectos relevantes y disponer de tiempo suficiente. Estos resultados confirmaron la consecución de los objetivos del programa.

La selección de herramientas de medición y métodos de evaluación dieron como resultado un sistema de evaluación dual, por el cual se evaluaba el desempeño combinado por competencias, y los resultados y calidad de los trabajos, para poder medir el rendimiento de las personas evaluadas.

En este proceso de selección se determinaron las etapas de la evaluación y el método para evaluar el desempeño, rendimiento y potencial, además de incluir como parte del proceso la posibilidad de hacer la **autoevaluación** voluntaria obteniendo como resultado una **participación del 93.9%** de las personas evaluadas, siendo la valoración promedio en base a sus autoobservaciones, inferior al de las autoevaluaciones.

Este resultado se pudo deber a la presencia de un ligero sesgo de benevolencia en la evaluación, o bien a las propiedades de la propia escala, por la cual se sesgaba conscientemente las valoraciones al alza, en parte debido al contexto de la implantación.

Por su parte, los estudios sobre la adecuación de las herramientas de medición y métodos de evaluación seleccionados, respecto a los resultados del proceso de implantación y entrada en funcionamiento del sistema de evaluación, fueron muy positivos.

Con la entrada en funcionamiento del sistema de evaluación se midieron tres factores: asistencia, desarrollo profesional y desempeño por competencias, siendo un 93% sobre el total las que finalmente fueron evaluadas por competencias.

El resultado sobre la adecuación al **criterio de fiabilidad** de este sistema de evaluación por competencias en base al análisis de su consistencia interna, obtuvo como resultado un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.806, proporcionando así una fiabilidad alta, superior al 0.700 recomendable, y por encima de 0.800 como fiabilidad de **referencia teórica** a efectos de toma de decisiones administrativas. El estudio sobre las correlaciones con el coeficiente de Pearson, proporcionó correlaciones positivas y significativas entre sus variables. Los resultados obtenidos de las evaluaciones, confirmaron que las valoraciones ofrecían variabilidad, adecuándose al **criterio de discriminación** de los resultados. Esta adecuación fue significativa para poder identificar el talento interno en función de los percentiles para aflorar el 10% superior en un campo **al que se refería Gagné**. Esta propiedad fue esencial para poder extraer los perfiles de talento por competencias.

El proceso de evaluación por competencias no permitiría analizar su correspondencia con las distintas dimensiones de desempeño, si bien, **existiendo cierta discusión y cierto consenso** sobre alguna de sus dimensiones, y considerado la fuerza predictora entre el desempeño de la tarea, contextual y adaptativo, quizás su medida en un axis de tres ejes para poder efectuar la medición en función de las competencias (cuando éstas agrupan más de una capacidad o habilidad), podría ser una solución a explorar en estos casos, sin tener que considerar por ello el desempeño adaptativo como una dimensión independiente, ni subsumida en otras, sino complementarias de un mismo eje.

En cuanto a la comparativa realizada sobre los resultados en relación a las competencias, nos permitió identificar como principales **debilidades** de la organización la innovación y creatividad, por un lado, y la adopción y gestión de las tecnologías, por otro, siendo esta última la competencia más elegida como oportunidad de mejora por las personas evaluadas para la elaboración de sus PDI con un 23,85%, siendo un **punto ciego de la organización**, por cuanto en el proceso para la identificación de competencias tan solo obtuvo un 5.21% de relevancia. Este aspecto tiene una explicación, pues en el contexto organizativo se produjeron cambios significativos en la intensidad del plan de transformación digital. Por su parte, la principal **fortaleza** fue la orientación al logro y el servicio a las personas.

Los resultados del sistema de evaluación por competencias, fueron estandarizados a la escala utilizada para evaluar el rendimiento y el potencial, para formar tres dimensiones que serían evaluadas conjuntamente, obteniendo para el conjunto de valoraciones de este constructo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.732, así como unos coeficientes de correlación de Pearson significativos entre 0.34 y 0.54. Este constructo aún deberá ser sometido a un análisis factorial confirmatorio que no se ha podido realizar, si bien, esta misma lógica subyacente será la que tendría el instrumento para la **medición combinada de la contribución**, alineando el desarrollo organizativo considerando el potencial latente **referido por Cantrell**, con propósito organizativo.

Los resultados obtenidos sobre la adecuación al criterio de practicidad estuvieron relacionados con la medición de impacto, por el cual hasta un **91.6% de las personas valoraron sus resultados como una oportunidad para avanzar en su desarrollo profesional**, mostrando un cumplimiento de expectativas para la totalidad de la muestras, habiendo generado espacios de comunicación con suficiente seguridad psicológica para hablar de temas relevantes, y con tiempo suficiente para compartir impresiones. En cuanto a la claridad de la información y el acompañamiento la totalidad de las personas evaluadas, expresaron su satisfacción a través del cuestionario y de forma expresa. Estos elementos nos hacen considerar que la validez aparente para las personas es suficiente para evaluar el resultado como positivo confirmando la adecuación del sistema al **criterio de practicidad a través de complicidades para encontrar nuevas fuerzas motivadoras**.

Este resultado sobre el impacto del proceso fue que hasta un 36.3% de las acciones incluidas en los PDI fueron **orientadas a las fortalezas**, para liberar su potencial transformador y conectar habilidad y oportunidad, así como que más de un 40% que indicó un plazo de seguimiento y revisión de estas acciones para un periodo inferior a un año.

Capítulo VIII: Conclusiones

Después de exponer los resultados obtenidos y su discusión sobre el proceso de intervención en relación con el encuadre teórico, puede concluirse que el proceso de implantación y entrada en funcionamiento de sistema de carrera profesional en el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat, cuenta con herramientas de medición e instrumentos fiables, para evaluar aspectos relevantes de forma práctica, permitiendo discriminar sus resultados para **convertir los datos en activos para la organización aportando valor a las personas.**

En este sentido, y **en primer lugar**, los principales datos estadísticos sobre el proceso de evaluación y feedback sobre el rendimiento laboral en España, ponen de manifiesto que sólo el 45% de las personas reciben una valoración sobre su desempeño y tan solo el 29% se muestra estar satisfechas con el mismo, aunque esté centrado solamente en debilidades. Estas estadísticas también revelan una relación directa entre recibir esta valoración en función de la edad, por cuanto hasta un 62% de las personas mayores de 55 años no reciben ningún tipo de valoración. El mismo efecto puede apreciarse respecto aquellas personas con una antigüedad en la organización superior a 5 años, siendo el segmento que señala recibir feedback en menor medida con solamente un 41%. En cuanto al sentimiento de sentirse reconocidos profesionalmente, tan solo el 39% de las personas que afirman este sentimiento, se debe a feedback recibido por superiores y responsables. En relación con el 39% de los superiores o responsables que proporcionan feedback existen cinco factores limitantes de su actividad evaluadora: no disponer de tiempo suficiente, incomodidad en la conversación, ausencia de permiso, falta de herramientas adecuadas y la creencia de que no es necesario.

Estos datos, permiten corroborar cómo la cultura del feedback en nuestro país es más bien limitada, produciendo insatisfacción selectiva, y, hasta cierto punto, edadista, cronificando creencias de una escasa sensibilización, formación y acompañamiento, así como de necesidades psicológicas individuales y referidas al contexto social de la organización no cubiertas.

El contraste de estos datos en el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat supone una transformación de esta realidad, siendo que el 100% de las personas recibirán una valoración sobre su desempeño, siendo el cumplimiento de expectativas actual sobre el proceso de evaluación del 100%, y centrado también en un 37% sobre fortalezas para accionar el PDI. El promedio de edad en la organización es de 55 años y con una antigüedad superior a 5 años, recibiendo, al menos, una valoración cada 4 años por parte del superior o responsable directo.

El 93,9% de las personas realizan una autoevaluación voluntaria que valoran por su utilidad y contribución a poder expresar mejor su punto de vista (100%), y acuerdan con sus evaluadores plazos de seguimiento de los planes de acción, por periodos inferiores a 1 año también de forma voluntaria y en el 40% de los casos. Las horas efectivas orientadas a la sensibilización para el desanclaje de creencias, formación con herramientas de inteligencia emocional y acompañamiento personalizado, suman un total de 312 horas con más de 200 horas previas para la detección de necesidades psicológicas y contextuales para el ajuste entre las personas y la organización, así como la relación de éstas con el puesto y el rol evaluador.

La transferencia de los contenidos de estas sesiones a la realidad de las entrevistas, suponen que las personas evaluadas afirmen que han dispuesto de tiempo suficiente para compartir impresiones, siendo una conversación diferente a las del día a día y valorando su entrevista como un espacio para poder

expresar aspectos relevantes (95,8%). En cuanto a la valoración recibida, hasta el 91,6% afirman que su evaluación representa una oportunidad para avanzar en su desarrollo profesional, afirmando haber tenido acceso a la información y a la resolución de sus dudas o inquietudes (100%). Este proceso cumple las expectativas de un 62.5% de las personas, supera las mismas para un 33.5% y excede significativamente para el 4% restante. El 98.7% de las personas evaluadoras no tenían experiencia previa en la actividad evaluadora.

En consecuencia, podemos constatar que la construcción de la cultura del feedback en la organización puede contribuir a la **convergencia de las personas en la cadena de valor**, para una experiencia positiva y satisfactoria. Esta fluidez en la experiencia será posible siempre que se creen las condiciones adecuadas para poder expresarse en un espacio de seguridad psicológica suficiente, basando las valoraciones en datos válidos y un objeto de medición relevante que permita establecer metas claras, planes de acción basados (también) en las fortalezas, para liberar el potencial transformador del talento interno, conectando habilidad y oportunidad, con el propósito de transformarlo en fortalezas organizativas.

En cuanto al sistema de evaluación podemos constatar, en **segundo lugar**, su clara orientación estratégica y su funcionalidad operativa para una transformación trascendente. Es decir, funciona y proporciona datos orientados a crear estructuras más fluidas, inclusivas y que van más allá del puesto, para contribuir a la toma de decisiones referidas al contexto organizacional y a su capacidad de adaptación al entorno.

Por un lado, el sistema de evaluación proporciona variabilidad para ordenar sus datos e información, y discriminar en función del interés que se persiga sobre un campo específico, adquiriendo así una cierta capacidad de anticipación interna sobre el desarrollo organizacional. Esta operativización es posible a través del afloramiento de los perfiles de talento interno, por los cuales se identifican competencialmente aquel 10% superior en uno (o más) campos. De esta forma, sus resultados pueden convertirse en un activo organizativo, para acompañar aspectos trascendentes como el proceso de transformación digital, o liberar el potencial transformador del talento orientado a la innovación y la creatividad.

Estos dos aspectos competenciales son oportunidades de mejora como punto ciego de la organización, y una de sus principales debilidades, respectivamente. La posibilidad de crear estos perfiles de talento a partir de un sistema dual y combinado, permite, a su vez, incluir algunas de las variables contextuales y adaptativas, como el autodesarrollo activo, capacidad de cooperar o el compromiso e iniciativa, orientado a un desempeño más allá del puesto.

Estos perfiles también son una pieza clave para reducir la incertidumbre sobre el proceso de relevo generacional, por el cual se prevé un reposición de hasta un 34,9% de la plantilla para el año 2030, si bien, en este caso, será preciso esperar a la evolución del proceso de implantación, para poder escalar el modelo interno de perfiles de talento, incorporando otras variables a la evaluación como la adaptabilidad interpersonal o la conciencia de la personalidad, esenciales para el desarrollo de habilidades de liderazgo orientadas a hacer efectiva la transformación a través de la cultura y su alineamiento con políticas organizacionales que valoren, entre otros aspectos, una **contribución significativa a la transformación del desarrollo organizacional**.

Esta contribución, es causa y efecto al mismo tiempo para la **última valoración**, por la cual considerar que las conclusiones anteriores, contribuyen al alineamiento y la cohesión interna, pero también a la aspiración de conseguir una cultura colaborativa real, siendo la medición de esta capacidad de contribuir, la que permite reducir la incertidumbre y hacer (algo) más previsible el desarrollo organizacional a través de su propósito.

Este propósito permite conectar necesidades de la organización y de las personas, convergiendo en una cadena de valor con sentido común, por la cual un intangible como el propósito adquiere la capacidad de proporcionar una visión compartida sobre los principales procesos estratégicos e integrar su sentido social en el sistema de significados compartidos. Esta integración apreciativa de significados, implica dotar de significación a la experiencia, conectando con la estructura organizativa para transferir progresivamente su **humanidad, conciencia y funcionalidad**, a las prácticas cotidianas.

A modo de cierre, el propósito es el “motor que guía la vida del sistema” (Moreno, 2018), actuando **a una distancia perfectamente alejada del equilibrio**, sobre propiedades latentes y, en nuestro caso, a través de conversaciones que contribuyen a avanzar para tener el futuro, siempre presente.

Capítulo IX: Limitaciones del trabajo

El conjunto de **muestras** han resultado ser suficientes en el global de las fases de intervención realizadas para el tamaño de la población activa, si bien, en alguno de los casos se obtuvieron resultados parciales.

Esta limitación podrá ser superada con la **continuación del proceso de implantación** en el último trimestre con el proceso de evaluación del mes de 10/2023, por el cual se incorporarán los resultados de las evaluaciones de hasta 74 personas susceptibles de progresar en el SCPH, acumulando antes de acabar el año hasta 140 personas evaluadas que permitiría aumentar en nivel de confianza reduciendo el error de estimación máxima.

El tiempo efectivo para realizar las entrevistas personales, la facilitación del programa de formación y desarrollo, y el acompañamiento del proceso de implantación y entrada en funcionamiento del sistema de evaluación, supusieron mi **plena dedicación**, siendo insuficiente en muchos momentos para cumplir con otras funciones, e imposibilitando poder alinear el proceso con la integración en los sistemas informáticos para el primer proceso de evaluación, debiendo utilizar herramientas del entorno Google Suite.

Esta limitación también tuvo influencia en la obtención de resultados parciales en algunas de las fases, si bien, el **periodo más complicado** fue entre los meses de 01/2023 y 05/2023. En este periodo concurren el proceso de acompañamiento para la elaboración y aprobación de los PDI de la primera evaluación, con el despliegue del segundo proceso de evaluación, la integración del procedimiento en el sistema informático y la facilitación del programa de formación. En este periodo se definen los instrumentos para medir resultados, objetivos, rendimiento y potencial, sin contar con un sistema de dirección por objetivos. Este hecho supuso un límite para su medición, si bien, sobre el análisis del sistema de evaluación y sus correlaciones, muestran evidencias de su fiabilidad.

En cuanto a la estructura del trabajo ha sido complejo integrar el volumen de información de la que disponía para poder **expresar la significación** que ha tenido en su conjunto para las personas en la realidad. En algunos momentos fue complicado distinguir entre procedimientos e instrumentos, o entre éstos y resultados. Entiendo que esta limitación se debe a una falta de capacitación investigadora, aunado a una alta complejidad técnica, si bien, también ha influido la intención de querer expresar todo en detalle para tratar de que su lectura reflejara una realidad que solamente puede conocer quien realmente estuvo allí.

El hecho de estar allí, supone ser parte comprometida con el proceso de transformación pero también parte implicada, siendo además uno de los actores protagonistas de la acción, hace que haya sido **“parte y arte”** pudiendo haber llevado a algún tipo de limitación menos consciente sobre lo expuesto, si bien, en todo momento, se ha tratado de ser muy consciente de soportar todos los argumentos con datos e información objetiva.

En relación con la descripción de la metodología destacaría **dos limitaciones importantes**.

La primera tiene que ver con explicar una metodología que no existía previamente y que su ideación tenía una capa de complejidad importante, como fue la creación de sentido social y estructura de

significados. Explicar qué procedimiento había seguido, o cómo se habían entrelazado los significados a través de la experiencia, apreciación y propósitos, fue todo un reto. Entiendo que esta complejidad sobre un intangible como el propósito, fue una limitación en sí misma. La segunda limitación en este sentido, fue el conocimiento científico por el cual expresar correctamente aspectos estadísticos, o procedimientos sobre las muestras para relacionarlo con los resultados. Era la primera vez que entraba en detalle de estos aspectos, y nunca había trabajado de forma consciente con metodologías a partir de la descripción de procedimientos, selección de instrumentos, y análisis de resultados en base a muestras suficientes.

En cuanto a instrumentos como el coeficiente Alfa de Cronbach, o el coeficiente de correlación de Pearson para la adecuación del sistema de evaluación, sin contar con **conocimiento previo**, fue una limitación clara.

En cuanto al desarrollo del trabajo el hecho de no poder **medir cada dimensión del desempeño**, fue una limitación fruto de los resultados del propio proceso participativo para la construcción del marco competencia, si bien, como se ha propuesto en el apartado sobre discusión de resultados se continuará explorando cómo hacerlo.

En cuanto al **tiempo**. Ha pasado rápido y lento a la vez. El proceso de escritura ha sido retador por cuanto se ha comentado, pero además no ha dado tiempo, ni había espacio suficiente, para el análisis de los PDI en los que se incluían **dos apartados interesantes**. El primero dirigido a proponerse un reto a cuatro años vista con dos acciones para acercarse a él, y otro, una reflexión sobre aquella cualidad única y excepcional que atesora cada persona, para adquirir con ella un compromiso en forma de acción para contribuir individualmente al Propósito ASB.

Así es como se espera que el propio sistema se nutra de sentido evolutivo y significación para continuar manteniendo una distancia perfecta entre la organización y su posición alejada del equilibrio, porque “no existe un punto de vista absoluto desde el cual lo real y lo ideal puedan finalmente separarse y etiquetarse” (Thomas Stearns Elliot).

Capítol X: Referències bibliogràfiques

- Adiego, C. (2010) *Introducció a la evaluació del desenvolupament*. Banco de Conocimientos. Instituto Nacional de Administración Pública. Recuperado el 12 de abril de 2023, de https://bci.inap.es/alfresco_file/376fb6b3-da8c-41eb-9e2e-402269030744
- Aguinis, H. (2007). *Performance management*. Pearson Prentice Hall; Upper Saddle River, New Jersey. Recuperado el 11 de abril de 2023 de: [https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/Performance%20Management%20\(3rd%20Edition\)%20-%20Herman%20Aguinis.pdf](https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/Performance%20Management%20(3rd%20Edition)%20-%20Herman%20Aguinis.pdf)
- Ajuntament de Sant Boi de Llobregat. Acuerdo para la reglamentación del sistema de carrera profesional horizontal. Sant Boi de Llobregat en fecha de junio de 2021
- Ardura, V. (2023). El modelo de Barrett y la cultura organizacional. Spirit Consulting Group. <https://www.spiritcg.net/modelo-barrett-cultura-organizacional/>
- Arvey, R. & Murphy, K. (1998). Performance Evaluation in Work Settings. Annual review of psychology. Recuperado el 10 de marzo de 2023, de: https://www.researchgate.net/publication/13734379_Performance_Evaluation_in_Work_Settings
- Axelrod, R. & Cohen, M. (2001). Harnessing Complexity: Organizational Implications of a Scientific Frontier. Recuperado el 15 de julio de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/246359263_Harnessing_Complexity_Organizational_Implications_of_a_Scientific_Frontier
- Baard, S. K., Rench, T. A., & Kozlowski, S. W. (2014). Performance adaptation: A theoretical integration and review. *Journal of Management*, 40(1), 48-99. Recuperado el 10 de abril de 2023 de: <https://doi.org/10.1177/0149206313488210>
- Barrett, R. (2016). La Organización Impulsada Por Valores: Liberando el potencial humano para maximizar rendimiento y beneficios. Liberando el potencial humano para maximizar rendimiento y beneficios.
- Bartram, D. (2005). The Great Eight competencies: a criterion-centric approach to validation. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1185-1203. Recuperado el 11 de abril de 2023 de: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1185>
- Bonache, J., y Cabrera, Á. (2009). Dirección de personas : evidencias y perspectivas para el siglo XXI / Jaime Bonache, Ángel Cabrera (directores) (3a ed.). Prentice Hall. Recuperado el 10 de marzo de 2023 de: <https://es.scribd.com/document/447842113/Bonache-Cabrera-2009-libro-direccion-de-personas-367124-1-pdf#>
- Borman, W. C., y Motowidlo, S. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. En N. Schmitt, y W.C. Borman (Ed.), *Personnel selection in organizations* (71-98). Jossey-Bass. Recuperado el 12 de abril de 2023 de: https://scholarcommons.usf.edu/psy_facpub/1111

- Borman, W. Penner, L., Allen, T. & Motowidlo, S. (2001). Personality Predictors of Citizenship Performance. *International Journal of Selection and Assessment*. 9. 52 - 69. 10.1111/1468-2389.00163. Recuperado en 10 de abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/227542193_Personality_Predictors_of_Citizenship_Performance
- Borman, W. (2004). The Concept of Organizational Citizenship. *Current Directions in Psychological Science*. 13. 238-241. 10.1111/j.0963-7214.2004.00316.x. Recuperado el 15 de mayo de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/271261055_The_Concept_of_Organizational_Citizenship/citation/download
- Borman, W., Brantley, L. & Hanson, M. (2014). Progress Toward Understanding the Structure and Determinants of Job Performance: A focus on task and citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment*. 22.10.1111/ijsa.12088. Recuperado el 12 de abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/267396365_Progress_Toward_Understanding_the_Structure_and_Determinants_of_Job_Performance_A_focus_on_task_and_citizenship_performance
- Bravo, E. R. (2018). Desempeño adaptativo: una evaluación preliminar en el contexto de sistemas de información. In CLADEA 2017. Recuperado el 4 de mayo de 2023 de: <https://cladea.org/wp-content/uploads/2022/01/39Edgardo-R.-Bravo-Desempeno-Adaptativo-Una-Evaluacion-Preliminar-En-El-Contexto-De-Sistemas-De-Informacion.pdf>
- Cantrell, S., Griffiths, M., Jones, R., y Hiipakka, J. (2023). The skills-based organization: A new operating model for work and the workforce. *Deloitte Insights*. Recuperado el 4 de mayo de 2023 de: <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/topics/talent/organizational-skill-based-hiring.html>
- Cascio, J. (2020) "Facing the Age of Chaos". Medium 29/04/2020. Recuperado 28 enero 2023 de: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
- Cascio, W. & Aguinis, H. (2019). *Applied Psychology in Talent Management*. 10.4135/9781506375953. Recuperado el 12 de abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/347688454_Applied_Psychology_in_Talent_Management
- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 687-732). Consulting Psychologists Press.
- Campbell, J. P., Gasser, M. B., y Oswald, F. L. (1996). *The substantive nature of performance variability*. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 258-299). Jossey-Bass
- Campbell, J. P. (1999). The definition and measurement of performance in the new age. In D. R. Ilgen y E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation, and development* (pp. 399-430). Jossey-Bass.
- Campbell, J. & Wiernik, B. (2015). The Modeling and Assessment of Work Performance. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2. 47-74. 10.1146/annurev-orgpsych-032414-111427. Recuperado el 12 de abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/275224926_The_Modeling_and_Assessment_of_Work_Performance

- Charbonnier-Voirin, A., y Roussel, P. (2012). Adaptive performance: a new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 29 (3), 280-293. Recuperado el 10 de abril de 2023 de: <http://dx.doi.org/10.1002/cjas.232>
- Conway, J.M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84, 3±13. Recuperado en 5 de abril de 2023 de: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0021-9010.84.1.3>
- Dalal, R. (2005). A Meta-Analysis of the Relationship Between Organizational Citizenship Behavior and Counterproductive Work Behavior. *The Journal of applied psychology*. 90. 1241-55. 10.1037/0021-9010.90.6.1241. Recuperado el 12 de mayo de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/7453313_A_Meta-Analysis_of_the_Relationship_Between_Organizational_Citizenship_Behavior_and_Counterproductive_Work_Behavior
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 3149). New York: Plenum.
- González, M. J. (2022). La evaluación del desempeño en el ámbito público: un recorrido desigual. *Documentación Administrativa. Nueva época*, 9, 75-91. Recuperado en 10 de abril de 2023, de: <https://revistasonline.inap.es/index.php/DA/article/view/11139/12408>
- Gorriti, M. (2022). CAPÍTULO 11 EVOLUCIÓN DE LOS PUESTOS Y NUEVOS PERFILES PROFESIONALES EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL SIGLO XXI. Gorriti, Mikel y Brutus, Stéphane. (2005). La Evaluación Multifuente Feedback 360°. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 21. 235-252. Recuperado el 9 de abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/237030292_La_Evaluacion_Multifuente_Feedback_360
- Gorriti, M. (2007). La Evaluación del Desempeño en las Administraciones Públicas Españolas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 23. 367-387. Recuperado en línea: https://www.researchgate.net/publication/237030291_La_Evaluacion_del_Desempeno_en_las_Administraciones_Publicas_Espanolas
- Gorriti, M. y López, J. (2009). Identificación de criterios de desempeño a partir del análisis de puestos. Oñati: IVAP
- Griffin, M. A., Neal, A., y Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of management journal*, 50(2), 327-347. Recuperado el 10 de Mayo de 2023 de: <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24634438>
- Gruys, M.L. y Sackett, P.R. (2003). Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 30-42. Recuperado 10 de mayo de 2023 de: <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00224>
- Herde, C. N., Lievens, F., Solberg, E. G., Harbaugh, J. L., Strong, M. H., y Burkholder, G. J. (2019). Situational Judgment Tests as Measures of 21st Century Skills: Evidence across Europe and Latin America. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(2), 65-74. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a8>

- Hofstede, G. (1981) Culture and Organizations. *International Studies of Management and Organization*, 10, 15-41. Recuperado el 10 de marzo de 2023 de: <https://doi.org/10.1080/00208825.1980.11656300>
- Holland, J. (1996) *Sistemas Adaptativos Complejos*. Universidad de Michigan, U.S.A.. 259. Traducción y adaptación de Alejandro Pazos y Antonio Rivas. Recuperado el 10 de junio de 2023 de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9449/CC_019_art_10.pdf%3Bjsessionid%3DA74C168A446543BD6A0D054B486BED31?sequence=1
- InfoJobs. (2023, 18 enero). Informe sobre Evaluación del Desempeño y Ambiente Laboral. Recuperado el 11 de abril de 2023 de: <https://nosotros.infojobs.net/prensa/informes/mas-de-la-mitad-de-los-trabajadores-no-recibe-una-valoracion-de-su-empresa-sobre-su-desempeno-profesional>
- Jacques, E. (1998). *La organización requerida. Un sistema integrado para crear organizaciones eficaces y aplicar el liderazgo gerencial del siglo XXI*. Cason Hall. Ed. Granica. Recuperado en 10 de junio de 2023 de: <https://es.scribd.com/document/392003966/La-Organizacion-Requerida-Elliott-Jaques#>
- Johansen. P. B.(2007) *Get There Early*, Berrett-Koehler Publishers, ISBN: 9781576754405.
- Johnson, J. W. (2003). Toward a better understanding of the relationship between personality and individual job performance. In M. R. Barrick, A. M. Ryan (Eds.), *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (pp. 83-120). Jossey-Bass.
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., de Vet Henrica, C. W., y van der Beek, A. J. (2011). Conceptual frameworks of individual work performance: a systematic review. *Journal of occupational and environmental medicine*, 53(8), 856-866. Recuperado el 10 de mayo de 2023 de: <https://doi.org/10.1097/jom.0b013e318226a763>
- Lawler, E. y Ledford, G.. (1992). *A Skill-based Approach to Human Resource Management*. *European Management Journal*. 10. 383-391. 10.1016/0263-2373(92)90002-L. Recuperado 12 abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/227415900_A_Skill-based_Approach_to_Human_Resource_Management
- Lombardo, M. y Eichinger, R. (1996). *The career architect Development Planner*. Recuperado 8 de mayo: https://johncollinscareerdevelopmentplan.weebly.com/uploads/2/4/4/0/24401899/lominger_career_architect_development_planner.pdf
- Mas, R. (2023). La evaluación del desempeño de los empleados públicos. *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica*. 10.24965/reala.11090. Recuperado el 9 de abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/367243343_La_evaluacion_del_desempeno_de_los_empleados_publicos/citation/download
- Macafee, R.B. y Champagne, P.J. (1994). *Effectively managing troublesome employees*. London: Quorum Books.
- Marcet, X. (2023, 19 febrero). Las competencias sencillas. *La Vanguardia*. Recuperado 11 de abril 2023: <https://www.lavanguardia.com/economia/20230219/8764870/competencias-sencillas-empresas-tecnologia.html>

- Moreno, A., Martínez, M., Maroto, A. (2018), La transición hacia organizaciones evolutivas– Teal. *Economía Industrial*. Recuperado el 12 de abril de 2023 de: <https://www.mincotur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/407/MORENO,%20MART%C3%8DNEZ%20Y%20MAROTO.pdf>
- Murphy, P. R., y Jackson, S. E. (1999). Managing work-role performance: Challenges for 21st century organizations and employees. In D. R. Ilgen y E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of work performance* (p. 325–365). Jossey- Bass.
- Newstrom, J. W. (2007). *Comportamiento Humano en el trabajo*. México: McGraw Hill.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Navarro, J. (2000). Gestión de organizaciones: Gestión del caos. *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, ISSN 1132-175X, N° 23, 2000, pags. 136-145. 10.37610/dyo.v0i23.265. Recuperado en 10 de junio de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/28095762_Gestion_de_organizaciones_Gestion_del_caos
- Navarro, J. (2001). *Las Organizaciones como Sistemas Abiertos Alejados del Equilibrio*. Universidad de Barcelona. Recuperado en 8 de mayo de 2023 de: <http://hdl.handle.net/2445/42732>
- Navarro, José. (2019). *Emoción y Motivación*. Recuperado en 10 de agosto de: https://www.researchgate.net/publication/336771529_Emocion_y_Motivacion
- Oberty, C. Z. (2019). Los sistemas de evaluación del rendimiento en las administraciones públicas: La medición de las dimensiones intangibles. Recuperado en 10 de abril de 2023, de: <https://www.mincotur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/414/ZA%CC%81RRAGA-OBERTY.pdf>
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books. Recuperado el 25 de mayo de 2023 de: https://www.researchgate.net/profile/Dennis-Organ/publication/247083204_Organizational_Citizenship_Behavior_Its_Construct_Clean-Up_Time/links/540a203d0cf2d8daabfa0ae/Organizational-Citizenship-Behavior-Its-Construct-Clean-Up-Time.pdf
- Organ, D. W., y Ryan K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802
- Padilla, P. (2023). *Historia de la evaluación del desempeño*. Gestión de personas y Administración Pública. Recuperado el 12 de marzo de: <https://pedropadillaruz.es/historia-de-la-evaluacion-del-desempeno/>
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self Efficacy Research. En M. Maher y P. R. Prinrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 1-49). Greenwich, C. T.: JAI Press. Recuperado 20 de agosto de: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100510.pdf>
- Park, S., y Park, S. (2019). Employee adaptive performance and its antecedents: review and synthesis. *Human Resource Development Review*, 18(3), 294-324. Recuperado el 10 de mayo de 2023 de: <https://doi.org/10.1177/1534484319836315>

- Ployhart, R. E., y Bliese, P. D. (2006). Individual adaptability (I- ADAPT) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. In *Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments* (pp. 3-39). Emerald Group Publishing Limited. Recuperado el 10 de abril de 2023 de: [https://doi.org/10.1016/s1479-3601\(05\)06001-7](https://doi.org/10.1016/s1479-3601(05)06001-7)
- Porter, M. E, y Kramer, M. R. (2011). *Creating Shared Value: How to reinvent capitalism -and unleash a wave of innovation and growth*. Harvard Business Review. Recuperado en línea el 9 de septiembre de 2023 de: <https://www.communitylivingbc.ca/wp-content/uploads/2018/05/Creating-Shared-Value.pdf>
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., y Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624. Recuperado el 10 de abril de 2023 de: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>
- Plutchik, R. (1980). The nature of emotions. *American Scientist*. Recuperado 9 de junio de: <https://web.archive.org/web/20010716082847/http://americanscientist.org/articles/01articles/Plutchik.html>
- Ramírez, R. G. (2013). *Diseño del trabajo y desempeño laboral individual* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado el 11 de mayo de 2023 de: <http://hdl.handle.net/10486/13039>
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.
- RRHHDigital. (2023, 19 septiembre). La cultura del Feedback. Recuperado en 11 de abril de 2023 de: https://www.rrhhdigital.com/secciones/actualidad/144669/La-cultura-del-Feedback-?target=_self
- Rodríguez, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A. y Ulacia, I. (2021). El desempeño adaptativo: implicaciones para la gestión de recursos humanos en el sector público. *Pertsonak eta Antolakunde Publikoak kudeatzeko Euskal Aldizkaria / Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*. 8-29. 10.47623/ivap-rvvp.20.2021.01. Recuperado el 9 de abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/352851590_El_desempeno_adaptativo_implicaciones_para_la_gestion_de_recursos_humanos_en_el_sector_publico
- Rodríguez, A. (2020). *Adaptación y validación de instrumentos para evaluar la personalidad y el desempeño laboral*. Recuperado en 1 de mayo de 2023, mayo 1, de: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/50600/TESIS_RODRIGUEZ_LOPEZ_ALEXANDER.pdf?sequence=1
- Sackett, P. (2002). The Structure of Counterproductive Work Behaviors: Dimensionality and Relationships with Facets of Job Performance. *International Journal of Selection and Assessment*. 10. 5 - 11. 10.1111/1468-2389.00189. Recuperado el 10 de mayo de: https://www.researchgate.net/publication/227599906_The_Structure_of_Counterproductive_Work_Behaviors_Dimensionality_and_Relationships_with_Facets_of_Job_Performance
- Salgado, J.F., y Cabal, A.L. (2011). Evaluación del Desempeño en la Administración Pública del Principado de Asturias: Análisis de las Propiedades Psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 75-91. Recuperado en 10 de abril de 2023, de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622011000200001&lng=es&tyng=es.

- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Asturias (2012), de 17 de julio de 2012, Sala de lo contencioso, sentencia número 00825/2012, ECLI TSJAS:2012:3081. Recuperado en 10 de abril de 2023, de: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp?org=ap-tsjycomunidad=02>
- Scottish Maritime Museum. (2019). *Silent Monitor - Scottish Maritime Museum*. Recuperado el 10 de marzo de 2023 de: https://www.scottishmaritimemuseum.org/3d_collections/silent-monitor/
- Shoss, M. K., Witt, L. A., y Vera, D. (2012). When does adaptive performance lead to higher task performance? *Journal of Organizational Behavior*, 33, 910-924. Recuperado el 10 de junio de 2023 de: <https://doi.org/10.1002/job.780>
- Silva C., G. A., (2015). Cooperación humana, reciprocidad y castigo. Un enfoque evolutivo. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 15(30),81-121.[fecha de Consulta 12 de Agosto de 2023]. ISSN: 0124-4620. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41449294005>
- SIOP (2003). *Sociedad de Psicología Industrial y de las Organizaciones. Principios de validación y uso de los procesos de selección de personal. Cuarta Edición*. Recuperado en 11 de abril de 2023, de: https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/informacion/ofertas_empleo/es_6761/adjuntos/Principios_siop_03.pdf
- Van Iddekinge, C., Mackey, J., Deortentiis, P. (2017). A Meta-Analysis of the Interactive, Additive, and Relative Effects of Cognitive Ability and Motivation on Performance. *Journal of Management*. 44. 10.1177/0149206317702220. Recuperado el 12 de abril de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/315912603_A_Meta-Analysis_of_the_Interactive_Additive_and_Relative_Effects_of_Cognitive_Ability_and_Motivation_on_Performance
- WEF, (2022) What are the top 10 job skills for the future? (2022, 8 diciembre).
- World Economic Forum. These are the top 10 job skills of tomorrow -and how long it takes to learn them. Recuperado el 11 de abril de 2023 de:<https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/?DAG=3>
- Verbeeten, F. (2008). *Performance Management Practices in Public Sector Organizations: Impact on Performance*. Account. Recuperado el 10 de marzo de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/227428862_Performance_Management_Practices_in_Public_Sector_Organizations_Impact_on_Performance
- Vigilante, M. (2021). ¿Por qué la Experiencia del Empleado tiene que ser un objetivo de tu organización? *¿Qué es la experiencia del empleado?* Grupo Humannova. Recuperado el 10 de junio de 2023 de: <https://humannova.com/experiencia-del-empleado/>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, EE.UU.: Wile
- Subirana, M. & Cooperrider, D. (2013) *Indagación Apreciativa: Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones (Ensayo)*. Inspiremos para diseñar nuestro futuro. Editorial Kairós.

12. Anexos

Anexo 1. Instrumento para la evaluación del desempeño adaptativo

Ítem	Dimensión
1. Gestión del estrés	
5	Conservo la calma en las situaciones en las que debo tomar muchas decisiones
10	Busco soluciones discutiendo con tranquilidad con mis colegas
15	Cuando las situaciones son difíciles, normalmente mis colegas me piden consejo debido a mi auto-control
20	Me siento tranquilo/a incluso si mis tareas cambian o se presentan muy rápidamente
21	Tener que asumir un trabajo extra de manera inesperada me pone nervioso/a
22	El estrés ocasionado por mi trabajo repercute en la calidad de lo que hago
2. Esfuerzo formativo	
4	Me formo con regularidad dentro o fuera del trabajo para mantener al día mis competencias
9	Estoy atento/a a las últimas innovaciones en mi profesión para mejorar mi forma de trabajar
14	Busco todas las oportunidades que me permitan mejorar mi desempeño (formación, grupos de trabajo, intercambios con mis colegas, etc.)
19	Me preparo para el cambio participando en cada proyecto o tarea que me permita hacerlo
3. Adaptabilidad interpersonal	
3	Desarrollar buenas relaciones con todos mis interlocutores/as es un elemento importante de mi eficacia
8	Intento entender los puntos de vista de mis interlocutores/as para poder interactuar mejor con ellos/as
13	Aprendo nuevas maneras de hacer mi trabajo para colaborar con otras personas
18	Adecúo mi comportamiento cuando lo necesito para trabajar bien con otros
4. Reactividad ante emergencias o circunstancias inesperadas	
2	Consigno centrar toda mi atención en la situación para actuar rápidamente
7	Decido rápidamente las acciones a llevar a cabo para resolver problemas
12	Analizo rápidamente las posibles soluciones y sus implicaciones para elegir la más apropiada
17	Reorganizo fácilmente mi trabajo para adaptarme a las nuevas circunstancias
5. Creatividad	
1	No dudo en cuestionar ideas establecidas para proponer una solución innovadora
6	En mi departamento la gente cuenta conmigo para proponer nuevas soluciones
11	Utilizo fuentes de información muy variadas para encontrar una solución innovadora
16	Desarrollo nuevas herramientas y métodos para resolver problemas nuevos

Elaboración propia. Instrumento traducido y adaptado de Charbonnier-Voirin y Roussel (2012). Fuente: Rodríguez (2020). [Volver](#)

Anexo 2. Relación de registros y factores de la experiencia

Registro	Factor	Registro	Factor
1 Perseverancia	Pasión	37 Satisfacción	Felicidad
2 Oportunidad	Logro	38 Ferro	Pertenencia
Orgullo	Pertenencia	39 Resiliencia	Logro
3 Servicio público	Propósito	40 Cansancio	
4 Alegría	Pasión	Aprendizaje	Felicidad
Pasión	Pasión	41 Pasión	Pasión
5 Gratitud	Felicidad	Compromiso	Pasión
6 Fusión personal y profesional	Logro	42 Diversión	Felicidad
7 Trepidante	Pasión	Oportunidad	Logro
8 Gratificante	Felicidad	Calma a la tempestad	Pasión
Felicidad	Felicidad	43 Éxito	Logro
9 Especialización	Logro	Estar donde quieres estar	Felicidad
10 Oportunidad	Logro	Y poder ser	Propósito
11 Superación	Logro	44 Construir	Propósito
12 Curiosidad	Felicidad	Satisfacción	Felicidad
13 Orgullos	Pertenencia	Crecimiento	Logro
Reconocimiento	Felicidad	45 Impacto	Logro
14 Reto	Logro	Conciencia	Felicidad
Diversidad	Pertenencia	Servicio público	Propósito
Sinergias	Pertenencia	46 Renacimiento	Felicidad
15 Realización	Logro	47 Amplitud	Propósito
Orgullo	Pertenencia	Mundo	Propósito
16 Aprendizaje	Felicidad	48 Intensidad	Pasión
17 Honor	Pertenencia	49 Hacia adelante	Pasión
18 Afortunado	Felicidad	Futuro	Pasión
19 Encantadora	Felicidad	50 Me he hecho un hombre	Felicidad
Experimentación	Logro	Madurez	Felicidad
20 Equipo	Pertenencia	51 Reconocimiento	Felicidad
Orgullo	Pertenencia	52 Vocación	Propósito
21 Autenticidad	Pasión	53 Experiencia	Felicidad
22 Lealtad	Pertenencia	54 Creación	Logro
Esfuerzo	Pasión	55 Vida	Pertenencia
Humildad	Propósito	Dedicación	Pasión
23 Provechosa	Logro	56 Compromiso	Pasión
24 Pasión	Pasión	Responsabilidad	Propósito
Dificultad		57 Satisfacción	Felicidad
25 Empoderamiento	Pasión	Pertenencia	Pertenencia
Oportunidad	Logro	Equipo humano	Pertenencia
Renovación	Felicidad	58 Crecimiento	Logro
26 Afortunado	Felicidad	59 Oportunidad	Logro
27 Progresión	Logro	60 Privilegio	Pertenencia

Registro	Factor	Registro	Factor
28	Suerte	61	Amplitud
29	Adaptación	62	Esfuerzo
30	Ilusión	63	Aprendizaje
31	Enriquecimiento	64	Compromiso
	Transversalidad	65	Identidad
32	Una vida	66	Estímulo
	Superación	67	Restos
	Ha pasado volando		Agradecimiento
33	Alentadora		Bienestar
34	Felicidad		Oportunidades
35	Orgullo		Prosperidad
36	Orgullo de pertenencia	68	Privilegio
		69	Desarrollo
			107

Elaboración propia.

[Volver](#)

Anexo 3. Registros categorizados y clasificados en función del nivel apreciativo

	Pregunta	Preguntas A	Preguntas B	Preguntas C	Categoría
1	¿Qué estructura organizativa te gustaría que tuviera el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat?	Estructura			1
2	¿Te gustaría que hubiera movimientos de puesto de trabajo dentro de la organización para motivar y tener más alicientes al personal?	Cultura	Desarrollo	Generación de oportunidades	1
3	¿Te haces responsable de las urgencias de las actuaciones de otras unidades orgánicas?	Cultura	Liderazgo	Responsabilidad	1
	¿Crees en el trabajo transversal?	Competencias	Cooperación		2
4	¿Piensas que es mejorable la dirección (nivel responsables de servicio)?	Cultura	Liderazgo		1
5	¿Mejoraría tu trabajo el hecho de tener reuniones con diferentes directivos/as y mandos intermedios para poner en común las diferentes experiencias sobre la gestión de personas en relación al equipo y las dinámicas internas?	Cultura	Comunicación	Generación de espacios	1
6	¿Qué piensas que podríamos hacer para mejorar la coordinación interna?	Cultura	Comunicación		1
7	¿Qué única propuesta de mejora de la organización harías para conseguir los objetivos de tu unidad orgánica?	Rendimiento	Resultados		1
8	¿Crees que tienes suficiente formación gerencial para afrontar tu rol como directivo/a o mando intermedio?	Competencias	Liderazgo		2
9	¿Qué esperas del entorno organizacional?	Cultura			1
10	¿Estás de acuerdo con los recursos de personal de que dispone tu unidad orgánica?	Rendimiento	Recursos		1
11	Nombra tres cosas por las cuales te sientes orgulloso/a de trabajar en la organización	Experiencia	Pertenencia		1
12	¿Has tenido una buena trayectoria profesional? ¿Te gusta lo que haces? Explica dos motivos de tu valoración	Experiencia	Pasión		2
13	¿Crees que serían necesarios más espacios de relación entre directivos/as de diferentes unidades orgánicas?	Cultura	Comunicación	Generación de espacios	1
14	¿Crees en el trabajo que estás haciendo?	Experiencia	Logro		2
15	Si pudieras sustituir una pieza de la organización, ¿sería una persona con responsabilidad o una persona de tu equipo?	Estructura			1
16	¿Te sientes emocionalmente a gusto en la organización?	Cultura	Salud y bienestar		1
17	Aparte del trabajo, ¿cuál ha sido tu mejor experiencia en esta organización? Explícala.	Experiencia	Pertenencia	Felicidad	1
18	¿Crees que la organización valor tu trabajo e implicación	Cultura	Reconocimiento		1
19	¿Qué puedes hacer para mejorar el bienestar de tu equipo?	Competencias	Liderazgo	Contribuir al bienestar	2
20	¿Eres feliz en el trabajo? Motiva tu respuesta.	Experiencia	Felicidad		2
21	Si pudieras cambiar de puesto de trabajo dentro de la organización ¿a qué unidad orgánica te gustaría ir?	Experiencia	Felicidad		2
22	¿Eres feliz en tu puesto de trabajo? ¿Qué porción de tu felicidad te aporta tu puesto de trabajo?	Experiencia	Felicidad		2
23	¿Cómo ves la organización en cinco años organizativa y tecnológicamente?	Estructura			1
24	¿Te consideras un buen servidor público? ¿Por qué?	Experiencia	Propósito		1

25	¿Cómo ves tu servicio de aquí a cinco años?	Experiencia	Propósito		1
26	¿Cómo valoras tu relación profesional con la organización en una escala de 0 a 10?	Experiencia	Pertenencia		1
27	¿Crees que trabajamos en una organización humana?	Cultura	Valores		1
28	Explica tres formas para mejorar la comunicación cuando teletrabajamos	Cultura	Comunicación		1
29	¿Qué tres factores psicosociales consideras importantes y tienes en cuenta para gestionar tu equipo cuando teletrabajan?	Competencias	Liderazgo		2
30	¿En qué te pueden ayudar los sistemas y el servicio de tecnologías para facilitar tu trabajo?	Experiencia	Propósito		1
31	¿Cómo ves el papel de las administraciones públicas locales en el futuro?	Experiencia	Propósito		1
32	¿Cuáles son las tres cualidades que más valoras de tu equipo?	Competencias	Liderazgo		2
33	Puntúa en una escala de 1 a 10 el grado de felicidad en la organización y razona tu respuesta	Experiencia	Pertenencia	Felicidad	1
34	¿Cómo crees que podemos mejorar la comunicación interna entre las diferentes unidades orgánicas?	Cultura	Comunicación	Generación de espacios	1
35	¿En qué grado sientes estima por la organización en una escala de 1 a 10?	Experiencia	Pertenencia		1
36	¿Cómo podemos mejorar las relaciones interprofesionales e interdepartamentales?	Cultura	Comunicación		1
37	¿Sientes que la organización valora tu trabajo y esfuerzo más allá de tu puesto de trabajo?	Cultura	Reconocimiento		1
38	¿Qué es lo que más te gusta de la organización?	Experiencia	Pertenencia		1
39	¿Qué valores crees que identifican a nuestra organización?	Cultura	Valores		1
40	¿Cómo de motivados/as crees que estamos en la organización en una escala de 1 a 10? ¿Por qué?	Cultura	Desarrollo	Generación de oportunidades	1
41	¿Cómo podemos crear espacios para conocernos mejor entre nosotros?	Cultura	Comunicación	Generación de espacios	1
42	¿Qué te preocupa profesionalmente? ¿Qué te gustaría conseguir?	Experiencia	Logro		2
43	¿Cómo mejorarías la comunicación interna?	Cultura	Comunicación		1
	¿Y el clima de tu unidad orgánica?	Cultura	Bienestar		1
44	¿Te gustaría poder compartir tus experiencias y/o necesidades con otros/as compañeros/as? ¿Qué tipo de espacios o formatos propondrías?	Cultura	Comunicación	Generación de espacios	1
45	¿Te gustaría compartir una jornada de trabajo con algún equipo o persona de otra unidad orgánica? ¿Con cuál o quién?	Cultura	Comunicación	Generación de espacios	1
46	¿Qué tres cosas te hacen feliz en el trabajo?	Experiencia	Felicidad		2
47	¿Con qué proyecto has disfrutado más y por qué? ¿Te sentiste valorado/a?	Cultura	Reconocimiento		1
48	¿Crees que la organización está en su mejor momento?	Cultura			1
49	¿Te gusta el trabajo que haces?	Experiencia	Pasión		2
50	¿Cómo gestionamos el recurso de la experiencia y la transmisión del conocimiento?	Rendimiento	Recursos		1
51	¿Cómo afrontarías directrices político-técnicas contradictorias?	Experiencia			2
52	¿Cómo te sientes en tu puesto de trabajo?	Experiencia	Felicidad		2

53	¿Consideras que reconocen tu trabajo? ¿Por qué?	Cultura	Reconocimiento		1
54	¿Crees que estamos cuidando que las personas vengan felices y contentas a trabajar? ¿Qué haces tú para que las personas de tu equipo sean más felices?	Experiencia	Pertenencia	Felicidad	1
55	¿Qué es la felicidad? ¿Qué aportas a la felicidad de tu equipo?	Experiencia	Felicidad		2
56	¿Ha decaído tu proactividad y responsabilidad con el paso de los años de servicio y circunstancias profesionales vividas?	Experiencia	Pasión		2
57	¿Qué esperas de mí?	Experiencia			2
58	¿Cuál es el legado que te gustaría dejar?	Experiencia	Logro		2
59	¿Qué crees que valoran más de ti tus compañeros/as?	Cultura	Reconocimiento		1
60	¿Cómo ves el clima y la comunicación interdepartamental?	Cultura	Comunicación		1
61	¿Crees que sería necesario un espacio de relación y reflexión para directivos/as y mandos intermedios?	Cultura	Comunicación	Generación de espacios	1
62	¿Qué opinión tienes del liderazgo del equipo político-técnico en este momento?	Cultura	Liderazgo		1
63	¿Crees que eres un buen líder? ¿Por qué? ¿Crees que siempre lo has sido?	Competencias	Liderazgo		2
64	¿Cuál es la principal carencia de tu unidad orgánica?	Rendimiento	Recursos		1
65					
66	¿Qué piensas hacer para mejorar nuestra organización?	Experiencia	Propósito		1
67	¿Cuánto tiempo dedicas al correo electrónico al día? ¿Y anualmente?	Rendimiento			2
68	¿Qué dos características podrían mejorar la comunicación interna con otras unidades orgánicas?	Cultura	Comunicación		1
69					

Elaboración propia

[Volver](#)

Anexo 4. Registros categorizados para estudio e integración en la estructura de significados

Relación de registros categorizados		
	Propósitos	Categoría
1	Mejorar la calidad de vida de la ciudadanía	B
2	Garantizar la igualdad de oportunidades y bienestar de la ciudadanía	B
3	Tener el mejor servicio	C
4	Proximidad	A
5	Empoderar a las personas para mejorar su vida	B
6	Excelencia del servicio	C
7	Las personas por delante	A
8	Humanizar y contribuir con vocación de servicio	C
9	Contribuir a la salud emocional	B
10	Construir siendo referentes para la ciudadanía	C
11	Contribuir al bienestar físico de las personas a través del deporte	B
12	Contribuir a la autorrealización individual y colectiva	B
13	Velar por el patrimonio común de la ciudad	C
14	Conseguir el bienestar de la juventud	B
15	Orientar, formar e insertar a las personas	A
16	Contribuir a la mejora de la empleabilidad presente	B
17	Contribuir a la competitividad del tejido empresarial	B
18	Ofrecer un servicio de calidad a la ciudadanía	C
19	Que la ciudadanía sienta que se solucionan sus problemas y se trabaja para ellos	C
20	Proporcionar seguridad y amor a la infancia	B
21	Garantizar la equidad	C
22	Contribuir a la felicidad, cohesión y democratización de los servicios orientados a la ciudadanía	B
23	Construir una organización moderna	C
24	Proximidad interna	A
25	Valorar el trabajo interno y la contribución individual	A
26	Acompañar a las personas en la planificación	A
27	Acompañar las necesidades internas	A
28	Acompañar a las personas para contribuir a su felicidad	A
29	Acompañar a las personas para contribuir a su empleabilidad	A
30	Proporcionar sentido al trabajo de las personas en la organización	A
31	Mejorar la percepción sobre las personas que trabajamos en la administración pública	C
32	Colaborar prestando servicio a las personas de la organización	C
33	Contribuir a la plenitud de las personas dentro de la organización	A
34	Acompañar en el ámbito psicosocial	A
35	Simplificar la complejidad	C
36	Buscar la utilidad del servicio orientado a las personas	C
37	Prestar soporte para proporcionar soluciones a medida	C
38	Colaborar con las personas para mejorar la organización	A
39	Prestar soporte a las personas	A

40	Contribuir a la integridad en la organización	C
41	Acompañar a otras personas para dar seguridad	A
42	Contribuir a la mejora de la agilidad administrativa	C
43	Excelencia del servicio	C
44	Contribuir a tener una ciudad más segura	B
45	Dar prioridad a las personas	A
46	Responder a las urgencias con efectividad	C
47	Garantizar el cumplimiento de los compromisos adquiridos con la ciudadanía	C
48	Asistir, ayudar y facilitar la participación de la comunidad	B
49	Actuar internamente para atender a la ciudadanía con sensibilidad	C
50	Articular el servicio de proximidad	C
51	Escuchar a las personas y empresas	A
52	Ofrecer información a la ciudadanía y fomentar su participación	C
53	Acerca la oferta de servicios a la ciudadanía	C
54	Proporcionar claridad y potenciar el acceso a los servicios públicos	C
55	Crear un modelo de ciudad de futuro y sostenible	B
56	Impulsar la economía de la ciudad para generar valor y riqueza	B
57	Garantizar los planes de uso de los equipamientos públicos	C
58	Servicio al cliente interno	C
59	Garantizar que los equipamientos funcionen	C
60	Co-crear el presente y futuro físico de uso del modelo urbano de la ciudad saludable y sostenible	B
61	Contribuir a la calidad de vida de las personas	B
62	Mejorar la calidad del espacio público como bien común escaso	B
63	Garantizar la seguridad de la ciudadanía en el espacio público	B
64	Ejecutar de forma correcta la planificación de obras públicas	C
65	Dar respuestas a las necesidades del tejido empresarial	C
66	Mejorar la seguridad de la ciudadanía	B
67	Responder a las necesidades de salud pública de la comunidad	B
68	Proteger el medioambiente para el bienestar de la ciudadanía	B
69	Conseguir una ciudad educadora acompañando a las personas	B

Elaboración propia

[Volver](#)

Anexo 7. Competencias e indicadores de comportamiento

Aprendizaje activo y transferencia de conocimiento

Descripción de la competencia

Es la capacidad de aprender de manera autónoma y continua a lo largo de la vida profesional, adquiriendo nuevas habilidades y capacidades derivadas tanto del desarrollo de conocimiento explícito como tácito, y también de la propia experiencia.

La competencia implica la habilidad para mostrar constante curiosidad y disposición para aprender o conocer más. Incluye el deseo de poner en práctica y ampliar los conocimientos técnicos, profesionales o de gestión, así como transferir aquellos conocimientos relacionados con el trabajo. La persona sigue desarrollándose y adquiriendo nuevos conocimientos por iniciativa propia.

Pregunta clave

¿Es espectador o protagonista de su proceso de aprendizaje actuando con curiosidad para aprender y transmitir conocimientos?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Mantiene y comparte conocimientos
2	Amplia y ofrece conocimientos
3	Investiga y difunde nuevas prácticas y/o conocimientos
4	Genera y comparte información y conocimiento

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Es proactiva en la búsqueda y adquisición de conocimientos para mantenerse al día en las nuevas herramientas, métodos, enfoques, materias y tecnologías propias de su ámbito de trabajo. Utiliza sus conocimientos para resolver dudas y responder preguntas de otras personas. Tiene un deseo constante de conocer lo que le rodea y muestra curiosidad e interés en su aprendizaje, así como en las novedades que pueden afectar a su día a día, identificando las fuentes de información pertinentes.
2	No se limita a ser una experta en su campo, sino que tiene curiosidad y busca otra información, se documenta e indaga en otras materias que no conoce. Difunde y pone en práctica los conocimientos que va adquiriendo a través de la experiencia en el lugar de trabajo. Como experta en su materia, actúa como apoyo, ofreciendo y transmitiendo sus conocimientos a los demás. Pregunta a personas expertas para profundizar en sus conocimientos y mejorarlos.
3	Realiza difusión de nuevas prácticas relacionadas con las tecnologías y/o metodologías en la organización. Investiga en todas las fuentes para obtener la información clave que le permitirá tener una idea clara de las tendencias y novedades que afecten a la prestación de servicios. Recurre a personas que no están personalmente involucradas en la situación para conocer su perspectiva, experiencia y opinión. Realiza un esfuerzo adicional a través de un trabajo sistemático en un tiempo limitado para obtener la mejor información posible e investiga utilizando fuentes inusuales.
4	Genera y dinamiza contenidos, publicaciones, artículos, entre otros, tanto en revistas técnicas o especializadas como en redes sociales profesionales. Pone en marcha personalmente procedimientos, técnicas o sistemas que permitan recopilar información de manera no convencional. Extrae conocimientos tanto de dentro como de fuera de la organización para tener una visión amplia de futuro. Demuestra un conocimiento profundo de las tecnologías y/o metodologías que pueden influir en su Área o Servicio, posicionándose como referente en la organización.

Cooperación y trabajo en equipo

Descripción de la competencia

Es la capacidad para integrarse, colaborar y coordinarse de manera activa en un grupo de trabajo con el objetivo de alcanzar los objetivos comunes necesarios para una buena prestación del servicio, en el cual el grupo de personas trabaja en procesos y tareas compartidas. Para que esta competencia sea efectiva, la intención debe ser genuina.

Implica la acción de colaborar con otros, ser parte de un grupo, trabajar juntos, en contraposición a hacerlo de manera individual o competitiva. También implica construir una red efectiva con personas, tanto dentro como fuera de la organización.

Pregunta clave

¿Es un miembro activo del equipo y actúa como facilitador o facilitadora para asegurar su funcionamiento óptimo en términos de tareas, emociones y relaciones?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Muestra interés y disposición para trabajar en equipo.
2	Se coordina y comparte información con el equipo de manera proactiva.
3	Promueve y genera la participación y colaboración.
4	Genera y Desarrolla el espíritu de equipo.

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Tiene una actitud positiva para colaborar con otras personas. Mantiene buenas relaciones con los compañeros. Ofrece ayuda cuando se le solicita. Colabora con una actitud positiva en equipos y respalda las decisiones de los mismos. Es un buen jugador de equipo.
2	Mantiene a los demás miembros informados sobre los temas que les afectan (procesos, eventos, acciones individuales, etc.). Se coordina con los compañeros para lograr el objetivo común del equipo. Escucha a los compañeros, valorando sinceramente sus ideas y experiencias para aprender de ellos. Habla positivamente de los demás miembros del grupo, expresando expectativas positivas sobre sus habilidades y contribuciones.
3	Fomenta y promueve la colaboración. Anima y motiva a las demás personas, haciéndolas sentir fuertes e importantes. Fomenta la participación y aportación de ideas de todos los miembros del equipo. Reconoce públicamente los méritos de los miembros del grupo que han trabajado.
4	Realiza acciones para desarrollar un clima de trabajo amigable y crear una experiencia óptima para sus colaboradores. Fomenta el espíritu de cooperación mediante la celebración de reuniones periódicas, crea la identidad del equipo y comparte la visión estratégica. Resuelve los conflictos que puedan surgir dentro del equipo. Defiende la identidad y la buena reputación del grupo ante terceros. Promueve la cooperación entre diferentes equipos de trabajo del Área o Servicio, así como entre estos equipos y la organización.

Empatía

Descripción de la competencia

Es la capacidad de escuchar activamente y la habilidad de comprender adecuadamente los pensamientos, emociones, sentimientos o preocupaciones de los demás, incluso cuando no se expresan verbalmente o se expresan de manera parcial.

Esta competencia implica reconocer la creciente complejidad y profundidad que conlleva tener la capacidad de entender a otras personas, lo que a su vez implica comprensión para generar una acción apropiada. Es un elemento clave de la inteligencia emocional junto con la escucha activa y el apoyo emocional, que permiten reconocer las emociones de los demás y son capacidades y habilidades fundamentales en las relaciones humanas en general.

Pregunta clave

¿Es consciente de los pensamientos y sentimientos de otras personas incluso cuando no los expresan verbalmente, y comprende sus emociones?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Filtra e interpreta su propia experiencia diaria en su interacción con otras personas, identificando sentimientos y/o estados de ánimo.
2	Comprende los sentimientos y la razón específica de las necesidades de otras personas para construir respuestas a sus requerimientos.
3	Es consciente de las dinámicas que afectan al estado emocional de otras personas e integra sus propias necesidades personales.
4	Ejerce su función con responsabilidad y asertividad, comprendiendo las razones subyacentes de los sentimientos y/o estados emocionales de otras personas, e integrando la realidad de los demás en su interacción.

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Escucha activamente a las demás personas cuando acuden a ella. Identifica los sentimientos de una persona en un momento concreto. Percibe los estados de ánimo de las otras personas. Realiza preguntas para confirmar los mensajes que le transmiten.
2	Se esfuerza y demuestra interés a través de acciones para comprender a los demás. Identifica los sentimientos/estados de ánimo de las otras personas y su razón específica. Comprende el significado de los mensajes no verbales como el tono de voz o los gestos. Realiza preguntas para entender las razones y los motivos detrás de los sentimientos/estados de ánimo.
3	Identifica las características generales, tanto positivas como negativas, de las otras personas. Comprende el sentido y la razón por la cual las demás personas no actúan de una manera específica en un momento dado, incluso si no lo explican o lo hacen de manera imprecisa. Es capaz de ponerse en el lugar de las demás personas y entender diferentes perspectivas. Logra que las otras personas sigan sus recomendaciones y utiliza la comprensión de sus sentimientos.
4	Detecta los problemas subyacentes de los demás incluso si no son evidentes, considerando su implicación en relación con el conjunto de personas del Área o Servicio. Comprende las razones principales de los sentimientos, preocupaciones y comportamientos individuales más arraigados, y su impacto en el conjunto de las personas de la organización. Proporciona una visión integradora, completa y específica del potencial y las áreas de desarrollo de los demás, para crear el espacio y el tiempo necesarios para trabajar en ello. Es reconocido por los demás como una persona confiable, abierta y tolerante para compartir preocupaciones o dificultades.

Escucha activa y comunicación

Descripción de la competencia

Es la capacidad de transmitir, de hacer conocer algo a alguien de manera clara y comprensible. La comunicación bidireccional implica escuchar activamente a la otra persona para proporcionar retroalimentación expresando opiniones, pensamientos y sentimientos defendiendo las necesidades de manera respetuosa.

La competencia abarca desde transmitir información hasta entablar relaciones de ideas o intereses interactuando con el interlocutor, y puede ser verbal o no verbal, oral y/o escrita, dirigida a diferentes públicos. En el contexto de brindar y recibir retroalimentación sobre la contribución, también implica agregar valor a nuestro mensaje y aumentar el efecto positivo para que resulte agradable de leer y escuchar.

Pregunta clave

¿Es capaz de escuchar activamente y transmitir la información de manera comprensible y asertiva para añadir valor a su mensaje?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Comunica la información de manera clara.
2	Comunica de forma clara y escucha para asegurar su comprensión
3	Adapta la comunicación a los intereses y características del interlocutor.
4	Comunica eficazmente en público y puede interactuar de manera efectiva.

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Transmite y comparte la información cuando se le solicita. Asegura que todas las personas involucradas en un problema o situación tengan la información relevante. Se expresa de manera estructurada y clara. Adapta su lenguaje al nivel de los interlocutores. No utiliza tecnicismos frente a un público no especializado.
2	Transmite sus opiniones e información de manera clara, dinámica y coherente. Asegura que su mensaje se comprende sin distorsiones (utiliza mecanismos de seguimiento propios). Escucha las opiniones y preocupaciones de sus interlocutores estableciendo retroalimentación en la comunicación. Prepara cuidadosamente los datos de su comunicación o presentación.
3	Utiliza diferentes canales y formas de comunicación, adaptando el mensaje y el medio según el interlocutor. Sabe hacerse entender y crea las redes de relación necesarias para obtener la información relevante. Adapta su discurso para despertar el interés de las demás personas. Se anticipa y se prepara para las reacciones de los demás.
4	Se comunica adecuadamente en reuniones, presentaciones, etc., y sabe establecer vínculos y relaciones afectivas con otras personas para obtener su apoyo a los objetivos del Área o Servicio. Tiene capacidad de persuasión y puede impactar positivamente

en las demás personas. Utiliza expertos o terceras personas para generar impacto. Ejerce su influencia profesional interna y externamente, tanto de manera personal como digital, para hacer visible la organización y actuar como Embajador/a de la Cultura ASB.

Flexibilidad y gestión del cambio

Descripción de la competencia

Es la capacidad para adaptarse y trabajar eficazmente en diversas y variadas situaciones, así como con personas o grupos diferentes.

Esta competencia implica la habilidad de comprender y valorar diferentes posturas o puntos de vista, o bien ajustar el propio enfoque según lo demande la situación. También incluye la capacidad de adaptarse o aceptar sin dificultad los cambios en la propia organización o en las responsabilidades del puesto de trabajo.

Pregunta clave

¿Es capaz de cambiar su enfoque o abandonar una tarea cuando las circunstancias cambian para adaptarse a las necesidades del entorno?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Acepta la necesidad de ser flexible.
2	Aplica las normas con flexibilidad y adapta su comportamiento de manera proporcional.
3	Realiza cambios en su ámbito de actuación para adaptarse.
4	Adapta su estrategia.

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Se adapta a los cambios del entorno. Reconoce y comprende los puntos de vista de otras personas. Muestra una buena disposición para trabajar con diferentes áreas e interlocutores. Está dispuesta a cambiar sus propias ideas frente a nueva información o evidencia contraria.
2	Sabe ceder en sus propios planteamientos y objetivos iniciales cuando la situación lo requiere. Adapta los procedimientos y reacciona con flexibilidad ante "imprevistos" y obstáculos que pueden cambiar significativamente su trabajo. Puede trabajar en diferentes proyectos de forma simultánea, mostrando facilidad para adecuar su comportamiento a las preferencias de otras personas, situaciones o circunstancias.
3	Adapta los objetivos o proyectos a la situación del mercado y al entorno al que se enfrenta. Cuestiona el "statu quo" e involucra a otras personas en el proceso de cambio. Impulsa nuevas metodologías, enfoques o formas de hacer las cosas, predicando con el ejemplo. Define áreas de cambio, propone nuevas formas de actuar, con una visión explícita de los cambios y detallando la información.
4	Promueve e implementa cambios en los procesos o productos para adaptarse a los cambios del entorno y las circunstancias del Área o Servicio. Aplica de manera flexible los planes y presupuestos para adaptarse a los cambios en el entorno y las circunstancias. Comunica la visión del cambio a todas las partes involucradas. Fomenta y aprovecha la diversidad de opiniones, enfoques y criterios ante una situación determinada. Involucra a otras estructuras en el proceso de cambio y obtiene apoyo de personas que pueden ayudar a hacerlo realidad. Cuestiona el "statu quo" comparándolo con una visión de cambio.

Gestión y adopción de las tecnologías

Descripción de la competencia

Es la capacidad para dominar los conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito de las tecnologías, con el fin de adaptarse de manera dinámica a un entorno tecnológico y digital en constante cambio.

Esta competencia implica la habilidad de adaptarse de manera dinámica al entorno a través de la adopción de nuevas tecnologías industriales, mecánicas o digitales, incorporando nuevas aplicaciones en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, y comprendiendo los conceptos esenciales de la sociedad de la información, la cultura digital y las buenas prácticas en este ámbito.

Pregunta clave

¿Está abierto/a a la adopción de nuevas tecnologías que impliquen nuevas formas de organización del trabajo?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Conocer y aplicar las tecnologías en el desarrollo de sus tareas.
2	Actuar con eficacia, adaptabilidad y autonomía en relación con las tecnologías para obtener, producir, organizar y/o presentar información.
3	Capacidad de utilizar plenamente las tecnologías, así como impulsar o fomentar su uso en otros ámbitos o personas a través del asesoramiento.
4	Innovar, compartir y brindar apoyo a las tecnologías, así como introducir mejoras tanto en su ámbito como en el de la organización en general.

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Utiliza las herramientas tecnológicas y digitales para la realización operativa de su trabajo, procesamiento de textos, hojas de cálculo y correo electrónico, respetando las normativas de seguridad establecidas. Conoce y aplica con disciplina los procedimientos y recomendaciones de personas especializadas y del servicio de sistemas de información. Está al tanto y adopta las novedades tecnológicas para el desarrollo de sus tareas. Utiliza de manera adecuada las aplicaciones informáticas y las adopta como recurso para encontrar soluciones de manera autónoma.
2	Su participación en el entorno tecnológico y digital es activa y cívica, especialmente en relación a las herramientas de navegación y comunicación en el mundo digital. Mantiene interés en mantener y desarrollar nuevas habilidades para el tratamiento de datos y de la información escrita para una presentación de contenidos óptima. Se mantiene actualizado en las nuevas aplicaciones tecnológicas que van poniéndose a su disposición. Utiliza y aprovecha todas las potencialidades de esas aplicaciones tecnológicas en su ámbito.
3	Utiliza las tecnologías para incorporar mejoras en los servicios y/o trámites de su ámbito. Conoce herramientas y recursos relacionados con las tecnologías para difundir conocimiento específico de su campo. Promueve la introducción de tecnologías en toda la organización. Forma y asesora a otras personas en materia de tecnologías.
4	Domina completamente el lenguaje, vocabulario y usos de las tecnologías de manera integral. Diseñar y prototipar aplicaciones de fácil uso que representan una mejora en la eficiencia y eficacia de la organización.

Innovación y creatividad

Descripción de la competencia

Es la capacidad para responder a los estímulos del entorno generando nuevas ideas y soluciones, proponiendo y aplicando mejoras por propia iniciativa y fomentando la experimentación.

Esta competencia implica la habilidad de abrirse a nuevas ideas y perspectivas, contrastando hechos con nueva información, manteniendo una actitud creativa, curiosa, flexible y ágil para proponer mejoras en el contexto del lugar de trabajo y en relación al resto de la organización.

Pregunta clave

¿Aporta un enfoque innovador a su trabajo y/o muestra capacidad para crear propuestas originales y disruptivas para mejorar el servicio?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Tiene la mente abierta a nuevas perspectivas.
2	Cuestiona la metodología convencional del trabajo.
3	Demuestra sensibilidad y crea nuevos conceptos dentro del entorno.

- 4 Genera un ambiente creativo en su área y/o Organización.

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Está abierta a nuevas ideas generadas por otras personas. Acepta ideas innovadoras incluso si implican cierto riesgo. Es audaz en todo lo relacionado con la innovación, sin bloquear las nuevas ideas de otras personas. Es flexible ante las nuevas propuestas del entorno.
2	Está preparada para probar y experimentar con nuevas soluciones y seguir un enfoque poco convencional. Genera soluciones variadas a los problemas. Es capaz de salir de la metodología convencional, incluso si supone un riesgo. Está dispuesta a ver más allá de la información disponible y de sus propios conocimientos para encontrar soluciones.
3	Es innovadora y creativa al proponer nuevas soluciones. Encuentra nuevas formas de hacer las cosas frente a problemas actuales y plantea alternativas. Considera lo radical o poco convencional incluso si implica asumir riesgos. Supera los modelos preestablecidos y piensa de manera abierta más allá de la información disponible.
4	Sale del marco establecido al identificar problemas y nuevas soluciones, combinando técnicas sinérgicas o de pensamiento lateral, entre otras. Fomenta las nuevas ideas en su Área o Servicio, así como en el equipo de colaboradores. Genera modelos que facilitan el análisis y la resolución de problemas, proponiendo soluciones junto con otras personas de la organización.

Inteligencia y cuidado emocional

Descripción de la competencia

Es la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas para gestionar nuestra respuesta emocional. Es el conjunto de habilidades que permiten una mayor adaptabilidad de las personas ante situaciones determinadas y especialmente al enfrentar cambios.

La competencia implica la habilidad de cuidar emocionalmente de uno mismo, de los trabajadores y usuarios de los servicios de la organización que conforman nuestra comunidad. Se trata de hacer posible y generar un espacio para la alegría, la calma, el buen ambiente de trabajo y la sensación de excelencia.

Pregunta clave

¿Es consciente de sus propias emociones y del impacto que genera en otras personas, para cuidar de cómo las controla y regula?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Es capaz de reconocer e identificar sus propias emociones en el momento en que las está experimentando.
2	Es capaz de reconocer los cambios que se están produciendo y tiene la habilidad de controlarlos.
3	Mantiene la calma ante los acontecimientos que pueden generar alteraciones emocionales.
4	Es capaz de autorregularse emocionalmente y muestra capacidad de adaptación.

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Se "sintoniza" para tomar conciencia de los propios sentimientos, detectando signos internos de alerta para reconocer cómo sus pensamientos y/o sentimientos le están afectando personal y profesionalmente, así como su influencia en su desempeño y el desarrollo de sus funciones.
2	Siente las emociones de forma consciente, comprendiendo las perspectivas de las demás personas, y centrándose en los aspectos positivos de las demás personas, situaciones y acontecimientos que suceden en su entorno más cercano.
3	Guía su atención, de su equipo y de la organización sabiendo cuándo enfocarse hacia delante, cuándo atender a las demás personas y cuándo focalizarse hacia afuera para obtener una visión más amplia.
4	Es capaz de mantener el control de sus emociones e impulsos y su eficacia en condiciones estresantes y/u hostiles. Cultiva la flexibilidad para gestionar el cambio con sensibilidad, equilibrando las múltiples demandas de su área o servicio y adaptándose a las nuevas situaciones con ideas "frescas".

Orientación al logro y servicio a las personas

Descripción de la competencia

Es la capacidad para centrarse y priorizar el descubrimiento o satisfacción de las necesidades de las personas como elemento catalizador de la calidad del servicio personal que se presta y en las relaciones internas de la organización.

La competencia implica la habilidad para satisfacer las necesidades de las personas, y un deseo de ayudarlas, alineándolas con la consecución de los objetivos y consecución de los resultados.

Pregunta clave

¿Actúa orientado al servicio para contribuir al bienestar de personas dando respuesta a sus necesidades y se esfuerza por alcanzar los objetivos?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Quiere hacer bien el trabajo y mantiene comunicación fluida haciendo seguimiento de las necesidades de las personas
2	Se preocupa por las personas y crea sus propios estándares en el trabajo
3	Mejora el rendimiento y se fija objetivos ambiciosos para abordar las necesidades de fondo de las personas
4	Tiene perspectiva para tomar decisiones en el presente con el objetivo de buscar el máximo "beneficio" para las personas a largo plazo

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Responde a las preguntas, quejas o problemas que las personas trabajadoras y usuarias le plantean. Ofrece información útil y las mantiene informadas de su adelanto. Mantiene una comunicación permanente con las personas para conocer sus necesidades y nivel de satisfacción, sin perder de vista los objetivos a alcanzar. Ofrece un servicio de proximidad con las personas.
2	Se responsabiliza de subsanar los problemas de las personas para conseguir los objetivos establecidos por la organización. Resuelve con agilidad y mantiene una actitud de total disponibilidad, especialmente cuando las personas atraviesan períodos difíciles. Hace más de lo que se espera en beneficio de la excelencia del servicio, y utilizando (si es necesario) nuevas formas de organización de su trabajo. Es perseverante para conseguir los objetivos, mostrando eficiencia optimizando los recursos y el tiempo disponibles.
3	Conoce las necesidades de las personas y de su equipo, busca información sobre sus verdaderas necesidades y realiza cambios específicos en el sistema de trabajo, o en sus propios métodos, para conseguir mejoras específicas. Se anticipa, asesora y da las alternativas que mejor se adapten a sus necesidades. Se esfuerza por alcanzar los objetivos y superar las expectativas buscando la excelencia y la mejora continua.
4	Trabaja con una perspectiva de largo plazo para resolver los problemas de las personas de su Área o Servicio sacrificando (si es necesario) "el hoy para mañana". Establece prioridades y objetivos realizando seguimiento de su consecución periódicamente. Realiza análisis coste-beneficio en la toma de decisiones. Realiza continuas referencias al beneficio potencial, rentabilidad o análisis coste-beneficio analizando resultados y asumiendo riesgos calculados.

Planificación flexible y organización

Descripción de la competencia

Es la capacidad para priorizar y establecer líneas de actuación, optimizando recursos que garanticen el cumplimiento de los resultados esperados mediante una eficaz gestión del propio trabajo y del de las personas de su equipo.

La competencia implica la capacidad para adoptar nuevas formas de trabajo, capacidad de priorización y delegación de tareas, así como la concreción de los planes y la organización de recursos necesarios para alcanzar un nivel óptimo de desempeño.

Pregunta clave

¿Gestiona el tiempo y organiza el trabajo con eficacia considerando al resto de personas, e incluyendo las necesidades en el corto, medio y largo plazo?

Indicadores de comportamiento

Nivel	Indicador
1	Organiza su propio trabajo y trata de priorizar sus actividades
2	Programa actividades con anticipación, teniendo en cuenta los recursos necesarios
3	Planifica y organiza las actividades y recursos a medio y largo plazo
4	Evalúa e integra planes, objetivos y recursos con una visión global organizativa, involucrando a otras personas

Niveles en los que se manifiesta la competencia

Nivel	Comportamientos asociados a los indicadores
1	Organiza las distintas actividades a realizar estableciendo un orden lógico en su ejecución. Mantiene el orden físico de la documentación de su entorno de trabajo para ser más operativo/a, siguiendo una sistemática de trabajo. Trabaja con los recursos que tiene a su disposición de forma eficaz. Prioriza de forma adecuada las distintas tareas a realizar en función de su importancia y urgencia.
2	Realiza una programación de actividades estableciendo plazos para sacar el mejor provecho de su tiempo. Se coordina con los compañeros/as para conseguir el objetivo común del equipo. Escucha a los compañeros/as, valorando sinceramente sus ideas y experiencia, para aprender de ellos/as. Habla bien de los demás miembros del grupo, expresando expectativas positivas con respecto a sus habilidades, aportaciones, etc.
3	Programa y coordina las tareas asignando personas y estableciendo los plazos, a efectos de optimizar el rendimiento y dar la mejor respuesta posible a los requerimientos de la situación. Clarifica los roles, objetivos y responsabilidades con sus compañeros/as, colaboradores/as y superiores/as para garantizar el desempeño de la planificación. Previene las necesidades de los recursos humanos y materiales necesarios para cumplir con los objetivos definiendo los planes de acción en base a unos objetivos, con una adecuada coordinación, control y seguimiento de las acciones a realizar a medio y largo plazo. Tiene en cuenta las posibles desviaciones y la forma de ajustar su propia planificación.
4	Planifica un conjunto de proyectos y/o planes estratégicos, donde coordina de forma efectiva los distintos recursos, sin perder la visión global y de conjunto. Evalúa de forma global y coherente las implicaciones que supone su planificación por otras Áreas y Servicios. Integra de forma eficiente recursos de diferentes departamentos y unidades en su planificación. Organiza y reorganiza los distintos recursos a su cargo a efectos de conseguir mejor eficacia y eficiencia de su Área o Servicio.

Anexo 8. Registros permeabilidad emocional

Registro	Emoción 1	i1	Emoción 2	i2	Resultado	i3	Diada	
1	Esperanza	Confianza	2		Confianza	2		
2	Reciprocidad	Aprobación	1		Aprobación	1		
3	Reflexión	Interés	1		Serenidad	1		
4	Esperanza	Esperanza	2		Esperanza	2		
5	Reflexión	Interés	1		Serenidad	1		
6	Mel lo he pasado pipa	Alegría	2		Alegría	2		
7	Acompañamiento	Confianza	2		Confianza	2		
8	Brizna de esperanza	Esperanza	2		Esperanza	2		
9	Sorpresa, expectación y fiabilidad	Sorpresa	2	Confianza	2	Curiosidad	4	Secundaria
10	Potencial café	Alegría	2	Anticipación	2	Optimismo	4	Primaria
11	Frescura	Sorpresa	2		Sorpresa	2		
12	Escuchada, atención y curva de vida	Interés	1	Alegría	2	Optimismo	3	Primaria
13	Agradable	Aprobación	1		Aprobación	1		
14	Introspectiva	Serenidad	1		Serenidad	1		
15	Evolución	Serenidad	1	Anticipación	2	Optimismo	3	Primaria
16	Interesante	Interés	1		Interés	1		
17	Divertida y alentadora	Alegría	2	Interés	1	Optimismo	3	
18	Relajante y pequeña nostalgia	Serenidad	1		Serenidad	1		
19	Necesaria y enriquecedora	Aprobación	1	Serenidad	1	Amor	2	Primaria
20	Globo, romper dinámicas anteriores y creatividad	Confianza	2	Sorpresa	2	Curiosidad	4	Secundaria
21	Cambio necesario y transformación	Confianza	2	Alegría	2	Amor	4	Primaria
22	Esperanza	Confianza	2		Confianza	2		
23	Ilusionante	Alegría	2		Alegría	2		
24	Escepticismo	Anticipación	1	Tedio	1	Incredulidad	2	Secundaria
25	Refrescante, sorprendente e interesante	Asombro	3	Confianza	2	Curiosidad	5	Secundaria
26	Reflexión	Interés	1		Interés	1		
27	Ilusión	Alegría	2		Alegría	2		
28	Innovación	Sorpresa	2		Sorpresa	2		
29	Creo	Confianza	2		Confianza	2		
30	Gracias y que sirva para avanzar, Esperanza	Confianza	2		Confianza	2		
31	Frescura y expectación	Sorpresa	2	Confianza	2	Curiosidad	4	Secundaria
32	Expectación (en positivo)	Sorpresa	2	Confianza	2	Curiosidad	4	Secundaria
33	Escepticismo	Anticipación	1	Tedio	1	Incredulidad	2	Secundaria
34	Escepticismo	Anticipación	1	Tedio	1	Incredulidad	2	Secundaria
35	Expectación	Sorpresa	2	Confianza	2	Curiosidad	4	Secundaria
36	Esperanzadora	Confianza	2		Confianza	2		
37	Tranquilidad y confianza	Serenidad	1	Confianza	2	Amor	3	Primaria
38	Alentadora	Serenidad	2		Serenidad	2		
39	Confianza y Esperanza	Confianza	2		Confianza	2		
40	Reflexión	Interés	1		Interés	1		

41	Confianza en que va a pasar algo (comodidad)	Sopresa	2	Confianza	2	Curiosidad	4	Secundaria
42	-	-	-	-	-	-	-	-
43	Emocionante y mucho	Alegría	2	Interés	1	Optimismo	3	
44	Gratitud / Vitamina	Alegría	2	Admiración	3	Amor	5	Primaria
45	Sorpresa	Sorpresa	2			Sorpresa	2	
46	Instructiva	-	-	-	-	-	-	-
47	Autoestima	Alegría	2			Alegría	2	
48	Reflexión	Interés	1			Interés	1	
49	Novedad	Distracción	1			Distracción	1	
50	Curiosidad	Sorpresa	2	Confianza	2	Curiosidad	4	Secundaria
51	Constructiva	Aprobación	1	Serenidad	1	Amor	2	Primaria
52	Enriquecedora y motivadora	Serenidad	1	Interés	1	Optimismo	2	Primaria
53	Interesante, reconocimiento y sentirse escuchada	Interés	1	Alegría	2	Optimismo		Primaria
54	Reflexión en positivo sino me hubiera ido antes	Interés	1	Serenidad	1	Optimismo	2	Primaria
55	Reflexión	Interés	1			Interés	1	
56	Sorpresa	Sorpresa	2			Sorpresa	2	
57	Oasis	Serenidad	1			Serenidad	1	
58	Agradablemente sorprendido	Aprobación	1	Sorpresa	2	Curiosidad	3	Secundaria
59	Inesperado en positivo	Aprobación	1	Sorpresa	2	Curiosidad	3	Secundaria
60	Útil y confidencial	Interés	1	Serenidad	1	Optimismo	2	Primaria
61	Convencido e innovación	Confianza	2	Sorpresa	2	Curiosidad	4	Secundaria
62	Esperanzador	Confianza	2			Confianza	2	
63	Novedad y espacio para compartir inquietudes de forma individual	Sorpresa	2				2	
64	Reflexión	Interés	1				1	
65	Estimulante	Serenidad	1			Serenidad	1	
66	Estimulante	Serenidad	1			Serenidad	1	
67	Oportunidad	Sopresa	2	Confianza	2	Curiosidad	4	Secundaria
68	Motivación	Interés	1				1	
69	Alentadora	Serenidad	1			Serenidad	1	
Promedio			1,54		1,69		2,26	

Anexo 9. Cuestionario 1. Evaluación de rendimiento y potencial

Pregunta	Puntuación
1 ¿Cómo valoras su rendimiento profesional a nivel global?	
a Podría contribuir de forma más específica	1
b Su rendimiento se adecua a las necesidades actuales de la unidad, servicio o área.	2
c Es excepcional y no podemos perder su talento y su potencial	3
2 ¿Cómo valoras su contribución a resultados y calidad de los trabajos realizados?	
a Su contribución a resultados es bastante residual	1
b Su contribución a resultados y la calidad de su trabajo se ajusta al que requiere el puesto que ocupa	2
c Es un colaborador/a clave para la consecución de los resultados	3
3 ¿Cómo es su contribución a los objetivos del Plan de Gobierno y de la estructura organizativa?	
a Es bastante anárquico en su contribución y puede integrar mejor las necesidades organizativas	1
b Sigue el plan de trabajo con diligencia y aportando nuevas ideas cuando participa	2
c Su orientación a la consecución de los objetivos está siempre alineada con las prioridades de la organización	3
4 Evaluación de potencial	
a El colaborador está trabajando a pleno potencial y no se espera que mejore, bien porque está al máximo de su capacidad o por falta de motivación	1
b El/la colaborador/a tiene el potencial de desarrollar aún más dentro de su función actual, tanto en términos de rendimiento, como de experiencia.	2
c La persona evaluada está preparada para asumir nuevas responsabilidades o bien promocionar en la próxima revisión del plan de carrera o antes.	3

Elaboración propia.

[Volver](#)

Anexo 10. Cuestionario 2. Evaluación del proceso de evaluación y medición del impacto

Proceso de evaluación de Competencias ASB		
Desde la autoevaluación inicial hasta la entrevista y los resultados obtenidos de la evaluación		
1	¿Cuál es tu satisfacción global con el proceso de evaluación de Competencias ASB? D	S1
	No ha cumplido mis expectativas	
	Ha cumplido mis expectativas	
	Ha superado mis expectativas	
	Ha excedido significativamente mis expectativas	
2	¿Has tenido acceso a la información ya los materiales que necesitabas?	S2
	Sí	
	No	
3	¿Hemos resuelto tus dudas y/o inquietudes?	A1
	Sí	
	No	
4	¿Hiciste la autoevaluación voluntaria?	S3
	Sí	
	No	
Autoevaluación		
Ahora entramos en detalle sobre el proceso de autoevaluación		
5	¿Consideras que realizar la autoevaluación ha sido útil?	S3
	Sí	
	No	
6	¿Crees que ha contribuido a expresar mejor tu punto de vista?	B1
	Sí	
	No	
Entrevista y evaluación		
La entrevista personal y la evaluación son muy importantes y nos gustaría saber tu opinión		
7	¿Consideras que la entrevista personal ha sido una conversación diferente a las del día a día?	B2
	Sí	
	No	
8	¿Crees que la entrevista personal ha proporcionado un espacio para expresar aspectos que son relevantes para ti?	B3
	Sí	
	No	
9	¿Has tenido tiempo suficiente para compartir impresiones con tu evaluador/a?	A2
	Sí	
	No	

10	¿Crees que los resultados de la evaluación son una oportunidad para avanzar en tu desarrollo profesional?	A3
	Sí	
	No	
Propósito ASB ¿Qué significa el acrónimo ASB además de ser las siglas del Ayuntamiento de Sant Boi?		
11	¿A qué nos referimos cuando hablamos del Propósito ASB? ;)	ASB
	Acompañamiento a las personas	
	Servicio a la ciudadanía	
	Bienestar de la comunidad	
	Todas las anteriores son parte de nuestro Propósito ASB	
12	Si tienes alguna propuesta, comentario o sugerencia que nos pueda ayudar a mejorar, por favor, aprovecha este espacio:	S