



Universidad  
de La Laguna

Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional

# **Desarrollo y evaluación de programas de formación para la mejora de la exactitud de la evaluación del desempeño**

Christian Robert Rosales Sánchez

Directora

María Dolores Díaz Cabrera

Codirectora

Estefanía Hernández Fernaud

La Laguna, 2017



A mi familia

*“Realiza cada una de tus acciones  
como si fuera la última de tu vida”*

Marco Aurelio



## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero expresar mi mayor agradecimiento a la Dra. María Dolores Díaz Cabrera y a la Dra. Estefanía Hernández, directora y codirectora de esta tesis doctoral, por ver algo en mí más allá de aquella, cuanto menos, mejorable entrevista, de marzo de 2011. A día de hoy, soy consciente de la suerte que he tenido al contar, en este largo camino, con su experiencia, ayuda, compañía, asesoramiento y orientación. Sin ellas, sin su disposición y todo su buen hacer, este trabajo no hubiera visto la luz. Es más, me siento afortunado por haber compartido tantas horas con ellas, personas con una calidad académica y humana al alcance de pocos.

En segundo lugar, quisiera dar las gracias al Dr. Luis Díaz Vilela, a la Dra. Rosa Isla Díaz y a la Dra. Naira Delgado Rodríguez, no solo por su respaldo académico sino también por sus consejos y atención. Para mí, ha sido un privilegio haber formado parte del equipo de investigación del proyecto de investigación (PSI2010-17327) “Relaciones entre el desempeño laboral, variables personales y organizacionales. Modelo explicativo de desempeño y el papel de la formación en la valoración del desempeño”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

En tercer lugar, dentro de la Universidad de La Laguna quisiera agradecer la colaboración e interés del resto de profesores del Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional. También, me gustaría reconocer la labor de la Dra. Stephany Hess Medler y el Dr. Juan Andrés Hernández Cabrera, quienes despertaron en mí el interés en la estadística y el análisis de los datos. Agradezco también al Servicio de Apoyo a la Investigación por su asesoramiento y al Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa por facilitarme sus instalaciones para la elaboración de los materiales audiovisuales empleados en esta investigación. Asimismo, quiero hacer una mención especial a todos los alumnos de la Universidad de Laguna (Grado de Psicología y Grado de Relaciones Laborales), que han participado en los diferentes estudios empíricos de esta tesis doctoral.

En cuarto lugar, deseo mostrar mi agradecimiento a todos los

trabajadores, de diferentes organizaciones de la isla de Tenerife (Contactel Teleservicios S.A., Fred. Olsen Express, Transportes interurbanos de Tenerife, S.A, Autoridad Portuaria de Santa Cruz de Tenerife, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias, Amnesia Tenerife S.L., Servicio de Inspección de la Universidad de La Laguna y Centro Internacional Politécnico), por el enorme esfuerzo de buscar, en su apretada y complicada agenda, el tiempo necesario para asistir a las sesiones de formación y de recogida de datos.

En quinto lugar, fuera de nuestra frontera me gustaría agradecer a mi tutor, el Dr. Jeffrey R. Spence, a Marie Dixon, Andrea McCoy, Rowan y a la Dra. M. Gloria González Morales y su marido Manolo por hacerme más llevadera mi estancia en Guelph, Canadá.

Por último, quiero dejar plasmado lo bienaventurado que soy al haberme enfrentado a este camino con el apoyo incondicional de mi familia. A mis suegros, por esos momentos de desconexión tan necesarios para resetear y recargar las pilas. A mi abuelo, quien siempre fue un ejemplo de superación. A mi hermana, mi padre y mi madre por devolverme a la tierra cuando mi mente trataba de escapar y por ofrecerme su ayuda en cada nuevo paso. Y, en especial, a mi mujer por sostenerme cada día, al escuchar mis divagaciones y dudas, al motivarme cada vez que las fuerzas flaqueaban y al permanecer a mi lado, esos festivos que había que sentarse a escribir, pues siempre ha sido y es mejor construir sobre cenizas.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>ÍNDICE ANEXOS</b>	VII
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	IX
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	XI
<b>Abstract</b>	1
<b>Capítulo I: El desempeño laboral y su evaluación</b>	5
1. El desempeño laboral: Definición y relevancia	5
1.1. Dimensionalidad del desempeño laboral	7
1.2. La dimensionalidad del desempeño contextual frente a su unidimensionalidad	13
2. La evaluación del desempeño. Antecedentes	17
2.1. Aspectos básicos de la evaluación del desempeño	18
2.2. Beneficios de la evaluación del desempeño	19
2.3. La evaluación del desempeño ¿Cómo?	20
<b>Capítulo II: Programas de entrenamiento de evaluadores</b>	27
1. Formación centrada en los sesgos de la evaluación (Rater Error Training, RET)	30
2. Formación centrada en las dimensiones del desempeño (Performance Dimension Training, PDimT)	33
3. Formación centrada en la precisión de la observación del comportamiento (Behavioural Observation Training, BOT)	34
4. Formación centrada en la creación de un Marco de Referencia común (Frame-Of-Reference, FOR)	35
5. Comparación y/o combinación de entrenamientos	41
5.1. Formación en los sesgos en la evaluación (RET) y en las dimensiones del desempeño (PDimT)	41
5.2. Formación en los sesgos en la evaluación (RET) y en la observación del comportamiento (BOT)	42
5.3. Formación en los sesgos de la evaluación (RET) y creación de	43

un marco de referencia común (FOR)	
5.4. Formación en las dimensiones del desempeño (PDimT) y creación de un marco de referencia común (FOR)	45
5.5. Formación en observación del comportamiento (BOT) y en creación de un marco de referencia común (FOR).	46
5.6. Formación en la creación de un marco de referencia común (FOR) y tipos de escalas de evaluación.	50
5.7. Formación en las dimensiones del desempeño (PDimT) y en observación del comportamiento (BOT).	51
5.8. Formación en la creación de un marco de referencia común (FOR), observación del comportamiento (BOT), dimensiones del desempeño (PDimT), y sesgos en la evaluación (RET).	52
<b>Capítulo III: Planteamiento y justificación del problema a investigar</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo IV. Investigación 1. Diseño y evaluación del material de formación y evaluación: análisis de las variables que pueden influir en el proceso evaluador</b>	<b>61</b>
4.1. Objetivos e hipótesis	61
FASE I: Diseño y elaboración de las descripciones de desempeño cívico	
4.2. Método	63
4.2.1. Participantes	63
4.2.2. Diseño	63
4.2.3. Instrumentos	63
4.2.4. Procedimiento	64
4.3. Resultados	64
FASE II: Evaluación del material y exploración de variables moduladoras de la evaluación	
4.4. Método	67
4.4.1. Participantes	67
4.4.2. Diseño	67
4.4.3. Instrumento	68
4.4.4. Procedimiento	70



4.5. Resultados	71
4.6. Discusión	75
4.6.1. Limitaciones y aportaciones	78
<b>Capítulo V. Investigación 2. Comparación del efecto de los diferentes programas de formación sobre la evaluación del desempeño</b>	81
5.1. Objetivos e hipótesis	81
5.2. Método	82
5.2.1. Participantes	82
5.2.2. Diseño	82
5.2.3. Materiales e instrumentos	83
5.2.4. Procedimiento	88
5.3. Resultados	90
5.4. Discusión	98
5.4.1. Limitaciones y aportaciones	103
<b>Capítulo VI. Investigación 3: Efecto de la implementación de los programas de formación más eficaces en trabajadores</b>	105
6.1. Objetivos e hipótesis	105
6.2. Método	106
6.2.1. Participantes	106
6.2.2. Diseño	106
6.2.3. Materiales e instrumentos	107
6.2.4. Procedimiento	108
6.3. Resultados	109
6.4. Discusión	116
6.4.1. Limitaciones y aportaciones	118
<b>Capítulo VII: Conclusiones</b>	121
<b>Referencias</b>	123



## ÍNDICE ANEXOS

	Pág.
<b>Anexo 1:</b> Cuestionario 20 descripciones de desempeño contextual	144
<b>Anexo 2:</b> Descripción del desempeño laboral de un trabajador ficticio	172
<b>Anexo 3:</b> Hoja de registro	188
<b>Anexo 4:</b> Adaptación española de la escala de Coleman y Borman (2000) de conductas de desempeño contextual (Díaz-Vilela et al., 2012)	190
<b>Anexo 5:</b> Cuestionario de evaluación del desempeño contextual global	194
<b>Anexo 6:</b> Cuestionario evaluación del desempeño de tarea (específico y global)	195
<b>Anexo 7:</b> Versión B1 del cuadernillo	198
<b>Anexo 8:</b> Tabla Resumen de objetivos, contenidos y duración de los programas de formación	229
<b>Anexo 9:</b> Cuestionario de conocimiento sobre desempeño, sus dimensiones y sesgos en la evaluación	232
<b>Anexo 10:</b> Checklist de precisión observacional	235
<b>Anexo 11:</b> Adaptación española de la escala de Coleman y Borman (2000) de conductas de desempeño cívico (Díaz-Vilela et al., 2012)	241
<b>Anexo 12:</b> Escala de evaluación del desempeño de tarea	246



## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
<b>Tabla 1.1.</b> Definiciones de desempeño laboral.	6
<b>Tabla 2.1.</b> Tipos de sesgos asociados al programa de formación RET.	30
<b>Tabla 2.2.</b> Resultados obtenidos con el programa marco de referencia (FOR).	39
<b>Tabla 4.1.</b> Relación entre las dimensiones y las descripciones de desempeño contextual.	64
<b>Tabla 4.2.</b> Estadísticos descriptivos de representatividad de cada descripción de conducta de ciudadanía respecto a las cinco dimensiones de desempeño contextual y grado de realismo.	65
<b>Tabla 4.3.</b> Prueba t de diferencias de medias en representatividad de las descripciones de conducta cívica según su dimensión teórica.	66
<b>Tabla 4.4.</b> Versiones del cuadernillo considerando los materiales e instrumentos.	70
<b>Tabla 4.5.</b> Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en las distintas condiciones experimentales.	73
<b>Tabla 4.6.</b> Estadísticos descriptivos de la distancia entre las puntuaciones directas de los participante y la evaluación de los expertos para las variables dependientes en las distintas condiciones experimentales.	74
<b>Tabla 5.1.</b> Estadísticos descriptivos de desempeño de tarea y cívico en cada momento de medida según la condición de presentación de las versiones de los videos.	91
<b>Tabla 5.2.</b> Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en cada grupo y momento de medida.	92
<b>Tabla 5.3.</b> Contrates a posteriori entre grupos del nivel de conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones.	93
<b>Tabla 5.4.</b> Contrates a posteriori nivel de conocimiento sobre sesgos.	95
<b>Tabla 5.5.</b> Contrates a posteriori entre grupos en evaluación del	97

desempeño de tarea.

**Tabla 6.1.** Estadísticos descriptivos de las variables en cada momento de medida. 110

**Tabla 6.2.** Contrates a posteriori entre grupos en el nivel de conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones. 111

**Tabla 6.3.** Contrates a posteriori entre los grupos en nivel de conocimiento sobre sesgos. 112

**Tabla 6.4.** Contrates a posteriori entre grupos en la evaluación del desempeño de tarea. 114

**Tabla 6.5.** Contrates a posteriori entre grupos en evaluación del desempeño cívico. 115

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
<b>Figura 5.1.</b> Evolución del conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones de cada grupo en cada momento de medida.	94
<b>Figura 5.2.</b> Evolución del conocimiento sobre sesgos de cada grupo en cada momento de medida.	95
<b>Figura 5.3.</b> Perfiles de distancia en evaluación del desempeño de tarea en cada grupo para cada momento.	97
<b>Figura 6.1.</b> Evolución del conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones de cada grupo en cada momento de medida.	111
<b>Figura 6.2.</b> Evolución del conocimiento sobre sesgos de cada grupo en cada momento de medida.	112
<b>Figura 6.3.</b> Perfiles de respuesta en cada grupo para cada momento de medida.	114
<b>Figura 6.4.</b> Perfiles de respuesta en cada grupo para cada momento.	115





## **Abstract**

Job performance includes behaviours and results that are important for the aims and objectives of the organisation, come under individual control, and are observable and quantifiable (Campbell, 1999; Díaz-Vilela, Delgado Rodríguez, Isla-Díaz, Díaz-Cabrera, Hernández-Fernaud & Rosales-Sánchez, 2015; Viswesvaran & Ones, 2000).

Bearing in mind the set of behaviours shown by workers in their work post, three types of performance can be distinguished: (1) task performance is defined by the quality and frequency with which employees undertake the activities formally assigned to their posts (Borman & Motowidlo, 1997; Motowidlo & Schmit, 1999; Viswesvaran & Ones, 2000); (2) citizenship performance refers to activities that are not part of the formal role and/or are not directly recognised and that contribute to the efficiency of the organisation by helping create and maintain an appropriate working environment on a social and psychological level (Díaz-Vilela, Díaz-Cabrera, Isla-Díaz, Hernández-Fernaud & Rosales-Sánchez, 2012); and (3) counterproductive tasks are associated with voluntary destructive behaviours that infringe important organisational rules, threatening the well-being of the organisation itself, of its members, or of both (Ployhart, Schneider & Schmitt, 2006; Salgado & Cabal, 2011). This doctoral thesis focuses on the analysis of the first two types: task and citizenship performance.

Performance appraisal is a complex process by which an organisation can determine the extent to which employees are performing their work effectively (Griffin & Ebert, 2002). However, this appraisal may not be accurate if the impact of problems caused by possible subjective judgements by the raters is not reduced. To that end, two strategies have traditionally been used: 1) the development of more accurate rating scales and 2) rater training (Woehr & Huffcutt, 1994). Therefore, the main objective of this work is to check the efficiency—separately and jointly—of the four training programmes noted in the literature and aimed at improving the accuracy of performance assessment. These four rater training programmes are as follows: (1) Performance Dimension Training (PDimT), (2) Frame-of-Reference (FOR), (3) Rater Error

Training (RET) and (4) Behavioural Observation Training (BOT) (Roch, Woehr, Mishra & Kieszczyńska, 2012; Woehr & Huffcutt, 1994).

In general, all four training programmes are efficient at minimising the specific errors for which they were designed. Specifically, no studies have been found on evaluating the influence of PDimT on raters' accuracy. However, studies combining this type of training with others do exist (Day & Sulsky, 1995; Ivancevich, 1979; Pulakos, 1984; 1986). FOR training has shown itself to be the most effective for improving raters' accuracy (Bernardin & Buckley, 1981; Chiciro, Buckley, Wheeler, Facticeau, Bernardin & Beu, 2004; Gorman & Rentsch, 2009; 2016; Keown-Gerrad & Sulsky, 2001; Lievens & Sánchez, 2007; Loignon, Woehr, Thomas, Loughry, Ohland & Ferguson, 2016; Raczynski, Cohen, Engelhard & Lu, 2015; Roch et al., 2012; Sulsky & Day, 1992; 1994; Sulsky & Kline, 2007; Woehr & Huffcutt, 1994). Despite minimising the influence of errors, RET has had a negative effect on accuracy (Bernardin & Pence, 1980; Hedge & Kavanagh, 1988). Although only a few studies exclusively analyse BOT, its effect on assessment accuracy has shown that trained raters are more accurate than those who receive no training (Thornton & Zorich, 1980).

Moreover, several studies examine the effect of training, by combining or comparing two types. This combination of training programmes enhances training efficiency (Aguinis, Mazurkiewicz & Heggstad, 2009; Day & Sulsky, 1995; Ivancevich, 1979; McIntyre, Smith & Hassett, 1984; Pulakos, 1984; Stamoulis & Hauenstein, 1993). However, only a few studies bring together in a single programme all four types of training in this field (Eppich et al., 2015). And, in particular, no studies that compare the efficiency of the four programmes have been found. Along these lines, and across three studies, this doctoral thesis aims to fill the void associated with the comparison and combination of the four raters' training programmes.

The first study examines the design of materials that will be used as a stimulus in the ensuing studies, as well as the effect of different variables on appraisals issued by raters.

The second analyses a sample of students to discover whether there are different levels of knowledge of performance and its dimensions, of assessment bias in observational accuracy, and in the accuracy of task and citizenship performance appraisal, according to the type of training that raters receive.

The third is a response to the second study, using a sample of employees and only comparing the programmes that, in the previous study, showed their usefulness for improving raters' accuracy in task and citizenship performance appraisal.

Overall, the results show, in the first place, that training based on performance dimensions and the creation of a common framework, in addition to the combined training programme, increase the level of knowledge of performance and its dimensions.

Secondly, groups that receive training in the identification and prevention of bias score more in knowledge of assessment bias than the other groups, whether or not they have received training.

Thirdly, participants' observational accuracy improves with each new moment of measurement (post-training and follow-up), though not because of the type of training received.

Fourthly, participants who received training through the programme that combined the other four issued a task performance appraisal that was closer to that undertaken by the judges-experts than the other groups.

Fifthly, students' citizenship performance appraisal does not vary according to the type of training or to the different moments of measurements, whereas the group of employees who received all four types of training issued a more accurate citizenship performance assessment.

Finally, in the student sample, knowledge of performance and its dimensions is the only variable that can predict the efficiency of task performance assessment, and none of the predictive variables explain efficiency in citizenship performance appraisal. Furthermore, in the employees' sample, knowledge of assessment bias shows predictive capacity for task

Christian Rosales Sánchez

performance appraisal, while knowledge of performance and its dimensions helps explain the efficiency of citizenship performance evaluation.

## **Capítulo I: El desempeño laboral y su evaluación**

En este capítulo se expone qué es el desempeño laboral, así como si este constructo debe ser entendido como unidimensional o multidimensional. Además, se explica el concepto de evaluación del desempeño, en qué consiste dicha evaluación y cuáles son los requisitos, los beneficios y las técnicas que pueden emplearse en su implementación.

### **1. El desempeño laboral: Definición y relevancia**

Motowidlo (2003) enfatiza la utilidad de disponer de una definición del desempeño laboral, ya que facilita la aplicación de técnicas dirigidas a mejorar la forma de trabajar de los individuos en las organizaciones; así como la implementación de diversas estrategias de gestión de los recursos humanos. En este sentido, al conceptualizar el desempeño, es fundamental diferenciar la acción y el resultado del desempeño. Desde el punto de vista estrictamente teórico, la acción hace referencia a lo que un individuo hace en su puesto de trabajo mientras que el resultado es la consecuencia de su conducta (Campbell, McCloy, Oppler y Sager, 1993). Sin embargo, e independientemente de que algunas voces subrayan la falta de acuerdo sobre esta distinción (Sonnentag y Frese, 2002), para Campbell et al. (1993) no tiene sentido tal debate, puesto que el desempeño no es la consecuencia o el resultado de la acción, es la acción en sí misma.

En consonancia con el planteamiento de Campbell et al. (1993) la revisión de literatura científica muestra la existencia de numerosas definiciones e interpretaciones del desempeño laboral. En la Tabla 1.1 se muestran varias de las definiciones más empleadas.

Tabla 1.1. Definiciones de desempeño laboral.

Autor, Año	Definición
Murphy y Cleveland (1991)	Conjunto de conductas significativas para las metas de la organización donde el individuo se desenvuelve.
Campbell (1999)	Conductas, medibles y evaluables de los empleados, que son relevantes para los objetivos de la organización.
Viswesvaran y Ones (2000)	Acciones que pueden medirse con una escala, resultados logrados por los empleados o en los que han participado, y que contribuyen al logro de las metas organizacionales.
Rotundo y Sackett (2002)	Conductas y acciones controladas por el individuo y que contribuyen, directa e indirectamente, a los objetivos de las organización.
Motowidlo (2003)	Abarcar la variación asociada a los rasgos medidos en la selección, la participación en la formación, la exposición a intervenciones y prácticas motivacionales, y las oportunidades y limitaciones situacionales.
Knapp (2006)	Cantidad y calidad del trabajo en un contexto concreto en base a las concepciones implícitas o explícitas que se tiene sobre el rendimiento en sí mismo, así como a la comprensión de las necesidades específicas de los puestos de trabajo y los métodos empleados para evaluar el desempeño.
Ng y Feldman (2010)	Debe estar constituido por tres elementos: el desempeño de tarea, los comportamientos de ciudadanía y las conductas contraproductivas.
Rich, Lepine y Crawford (2010)	Comportamientos ejecutados conscientemente por el individuo que favorecen, directa e indirectamente, la consecución de los objetivos organizacionales.
Salgado y Cabal (2011)	Todas aquellas conductas, sin ceñirse exclusivamente a las tareas asignadas formalmente al puesto, que afectan, positiva o negativamente, a los resultados de la organización.
Díaz-Vilela et al. (2015)	Conductas relevantes para los objetivos de la organización que se encuentran bajo el control individual, y que pueden ser observadas y medidas.

En este trabajo, se ha elegido una conceptualización del desempeño laboral que incluye aquellos comportamientos que son relevantes para los objetivos y metas de la organización, que se encuentran bajo el control individual, y que pueden ser observados y cuantificados (Campbell, 1999; Díaz-Vilela et al., 2015; Viswesvaran y Ones, 2000). De este modo, con esta elección, que recoge los elementos comunes de la mayoría de las definiciones, se pretende conocer la aportación del empleado a través de sus acciones voluntarias y la participación, directa o indirecta, del mismo en los resultados organizacionales en base a criterios como la eficacia y la calidad.

La aportación y participación del trabajador a los objetivos, metas y resultados de la organización es fundamental para la gestión de las personas en las organizaciones, como son: (a) la asignación adecuada de los trabajadores a los puestos de trabajo en función de sus habilidades, capacidades y experiencia, (b) el reconocimiento de su trabajo a través de la gestión de incentivos salariales y promociones, y (c) la identificación de necesidades formativas (Aguinis, Joo y Gottfredson, 2011; Becton, Portis y Schraeder, 2007). Además, a través del feedback recibido, el propio trabajador puede conocer en qué medida y a qué nivel está realizando las tareas asociadas a su puesto; convirtiéndose dicho feedback en fuente de satisfacción y orgullo cuando es alto, y de insatisfacción y/o fracaso personal si es bajo (Sonnentag y Frese, 2002).

En definitiva, y aunque, la definición del desempeño ha avanzado considerablemente, la conceptualización y relevancia del desempeño laboral es incompleta si no se aborda la cuestión de la dimensionalidad del constructo.

### **1.1. Dimensionalidad del desempeño laboral**

En este apartado se realiza una aproximación a las diferentes perspectivas y modelos taxonómicos del desempeño laboral. Éstos pretenden explicar, desde distintos puntos de vista, las causas y los motivos por los cuales los trabajadores alcanzan diferentes niveles de desempeño (Sonnentag y Frese, 2002), así como, la estructura latente del constructo (Borman y Motowidlo, 1993; 1997; Campbell, 1990; Hesketh y Neal, 1999)

En la literatura científica se pueden encontrar múltiples taxonomías sobre el desempeño laboral y, aunque se discrepa sobre cuál de ellas es la más adecuada, hay acuerdo en que se trata de un constructo multidimensional (Combs, Crook y Shook, 2005). Esta variabilidad de taxonomías está asociada tanto a las numerosas definiciones de desempeño laboral existentes como a la dificultad de identificar las conductas que tienen algún valor, positivo o negativo para la organización (Motowidlo, 2003). A continuación se presentan los tres acercamientos más relevantes: el planteamiento de Sonnentag y Frese (2002), el modelo multifactorial de Campbell (Campbell, 1990) y el modelo de Borman y Motowildo (1993,1997).

En primer lugar, Sonnentag y Frese (2002), en un intento de explicar qué determina los diferentes niveles de desempeño en los trabajadores, identifican tres perspectivas que abordan el desempeño laboral desde distintos ángulos:

1) La perspectiva de las diferencias individuales que explica que los diferentes niveles de desempeño se deben, en esencia, a las diferencias individuales en rasgos de personalidad, niveles de motivación y de habilidades.

2) La perspectiva situacional se centra, por un lado, en los factores del lugar del trabajo y su relación con el desempeño individual y, por otro lado, en la mejora del desempeño a través de la implementación de un sistema de recompensa o del fomento de percepciones de equidad e imparcialidad entre los trabajadores.

3) La perspectiva de la regulación del desempeño se centra, no tanto en las personas o en los factores situacionales, sino en el proceso de desempeño en sí mismo.

Estas tres perspectivas no son, mutuamente, excluyentes, al contrario, los investigadores a menudo combinan sus características a la hora de explicar el desempeño.

En segundo lugar, el modelo multifactorial de Campbell (1990), próximo a la tercera perspectiva propuesta por Sonnentag y Frese (2002), trata de establecer una taxonomía para todos los puestos de trabajo (Ployhart et al.,



2006). El origen de este modelo reside en el “Proyecto A” (Campbell, 1990) centrado en la selección y clasificación de personal y enmarcado dentro del Proyecto de Medida del Desempeño Laboral, financiado por el Ejército de Estados Unidos. Dicho proyecto permite desarrollar nuevos predictores y criterios que podrían ser utilizados como complemento de otras pruebas de selección, examinar el desempeño de los soldados en las diferentes etapas de la carrera militar, y elaborar una base de datos con medidas comparables de predictores y criterios. Sin embargo, el resultado realmente importante fue la descripción de la estructura latente y los determinantes del desempeño en el trabajo, la cual condujo al desarrollo de un modelo jerárquico de desempeño laboral.

Este modelo señala ocho dimensiones latentes de desempeño que pretenden definir exhaustivamente el constructo para todos los puestos de trabajo. Estas ocho dimensiones planteadas son las siguientes (Campbell, Gasser y Oswald, 1996; Campbell y Knapp, 2001 citado por Knapp 2006; Campbell et al., 1993; Motowidlo, 2003; Ployhart et al., 2006):

1. Dominio de las tareas específicas de un puesto de trabajo. ¿Cómo de bien puede un trabajador realizar las tareas específicas de su puesto de trabajo y que lo diferencian de otro puesto?

2. Dominio de las tareas generales de un puesto de trabajo. ¿Cómo de bien puede un trabajador realizar las tareas que no son únicas para su puesto de trabajo, y que por tanto, son necesarias para la mayoría de puestos de trabajo dentro de la organización?

3. Dominio de las tareas de escritura y comunicación verbal. ¿Cómo de bien puede un trabajador redactar documentos o hablar ante una audiencia de cualquier tamaño?

4. Demostrar esfuerzo. ¿En qué medida un trabajador se compromete con las tareas de su puesto de trabajo y trabaja persistente e intensamente en ellas?

5. Mantener la disciplina. ¿En qué medida el trabajador evita

comportamientos negativos (abuso de alcohol, desobediencia de las normas y absentismo)?

6. Favorecer el desempeño al trabajar en parejas o en equipo. ¿Cómo de bien apoya, ayuda y facilita el logro de los objetivos de rendimiento a sus compañeros?

7. Supervisión o liderazgo. ¿Cómo de bien un trabajador, con empleados bajo su supervisión, es capaz de escucharlos, influirles y dirigirles a través de interacción directa?

8. Gestión y administración. ¿Cómo de bien un trabajador realiza funciones relacionadas con los objetivos de la organización, la gestión de personas y recursos, y la obtención de recursos?

Al analizar los ocho factores de este modelo factorial jerárquico, se puede afirmar que el primero, el segundo, el tercero y el séptimo corresponden a conductas necesarias para la ejecución de tareas técnicas asociadas al puesto de trabajo; mientras que los factores cuatro, cinco, seis y ocho corresponden a conductas que dan apoyo al ambiente social, psicológico y organizacional (Salgado y Cabal, 2011).

En tercer lugar, el modelo de Borman y Motowidlo (1993; 1997), modelo alternativo al multifactorial de Campbell (1990), define la estructura latente en términos de importancia organizacional o de consecuencias para las conductas de desempeño, y, además, plantea una división en dos componentes del constructo “desempeño”: 1) el desempeño de tarea, y 2) el desempeño contextual.

Para Borman y Motowidlo (1997), el desempeño de tarea refleja la efectividad con la que un trabajador realiza las actividades que favorecen al núcleo técnico de la organización. Posteriormente, otros autores han tratado de acotar un poco más esta definición y complementarla, manteniendo la misma idea. Así, por ejemplo, han definido el desempeño de tarea considerando diferentes aspectos: 1) capacidad con la que el trabajador ejecuta aquellas actividades reconocidas formalmente como elementos de su puesto de trabajo

(Motowidlo y Schmit, 1999); 2) conjunto de actividades que convierten la materia prima en productos de la organización y mantienen el núcleo técnico de la misma a través de la reposición de materias primas, distribución de productos, coordinación, planificación y supervisión (Motowidlo, 2003); y 3) comportamientos directamente responsables de la obtención de los productos de la organización (Ployhart et al., 2006).

Mientras que el desempeño contextual se conceptualiza como el conjunto de conductas y comportamientos discrecionales que, generalmente, no forman parte del rol formal y no son reconocidas, directa o explícitamente, en los sistemas de retribución. Así, contribuyen al mantenimiento del sistema social facilitando el logro de las metas organizacionales, proporcionan ayuda y apoyo para la realización de las tareas formales básicas del puesto de trabajo y a la creación de un ambiente organizacional de apoyo social y psicológico, promoviendo el funcionamiento eficaz de la organización (Bateman y Organ, 1983; Borman y Motowidlo, 1993, 1997; Borman et al., 2001; Organ, 1988; Organ y Ryan, 1995; Ployhart et al., 2006; Witman, Van Rooy y Viswesvaran, 2010).

En relación con el concepto de desempeño contextual, es necesario considerar el constructo de conducta organizacional cívica, "Organizational Citizenship Behavior, OCB" propuesto por Organ (1988, citado por Organ, 1997). Este autor define la conducta organizacional cívica como el "comportamiento individual discrecional, no directo o explícitamente reconocido por el sistema de recompensa formal, y que en su conjunto promueve el funcionamiento eficaz de la organización" (p. 4). Ployhart et al. (2006) destacan en esta definición dos características clave: 1) que las acciones dentro de la conducta organizacional cívica representan comportamientos voluntarios, y 2) que los efectos de estas conductas se producen a nivel global. No obstante, años más tarde de esta primera conceptualización del constructo, el propio Organ (1997) lo redefine en base a la conceptualización de desempeño contextual propuesta por Borman y Motowidlo (1993) como "contribuciones a la conservación y la mejora del contexto social y psicológico que apoya la ejecución de tareas" (Organ, 1997, p. 91). En síntesis, y siguiendo a Organ, Podsakoff y MacKenzie (2006), la conducta organizacional cívica hace

referencia a contribuciones que no son ni estrictamente requeridas en la descripción del puesto de trabajo ni recompensadas por los incentivos formales.

Otra cuestión asociada al desempeño contextual, son las conductas contraproductivas. Estas conductas, intencionales, incluyen aquellos comportamientos destructivos que violan las normas de la organización y, que al hacerlo, dañan o pretenden dañar el bienestar de la organización y/o de sus miembros, lo que incluye a los empleados y a los clientes o usuarios (Fox y Spector, 2005; Ployhart et al., 2006; Robinson y Bennet, 1995; 1997; Rotundo y Sackett, 2002; Rotundo y Spector, 2010). Así, por ejemplo, Gruys (1999, citado por Sackett, 2002) indica que las conductas contraproductivas pueden agruparse en once categorías: 1) Robo, 2) Destrucción de la propiedad, 3) Uso inadecuado de la información (revelar información confidencial, falsificar registros), 4) Uso indebido del tiempo y de los recursos, 5) Comportamiento irresponsable (no se cumplen los procedimientos de seguridad), 6) Ausencia o tardanza injustificada, 7) Baja calidad del trabajo, 8) Consumo de alcohol, 9) Consumo de drogas, 10) Verbalizaciones inapropiadas o fuera de lugar y tono, y 11) Acciones físicas inapropiadas (agresiones físicas o sexuales hacia el resto de compañeros de trabajo).

Estos de tipos de desempeño, propuestos por Borman y Motowidlo (1993; 1997), de tarea y contextual, contribuyen conjuntamente al logro de los objetivos y metas organizacionales (Motowidlo 2003; Motowidlo y Schmidt, 1999). Aunque algunos estudios señalan la existencia de una correlación positiva y significativa entre ellos, dependiendo de si se lleva a cabo una autoevaluación o una heteroevaluación del desempeño (Díaz-Vilela et al., 2015), diferentes autores han enfatizado la importancia de conocer y tener presente qué aspectos los diferencian (Borman y Motowidlo, 1997; Borman, Penner, Allen y Motowidlo, 2001; Díaz-Vilela et al., 2012; Dorsey, Cortina y Luchman, 2010; Hatrup, O'Connell y Wingate, 1998; Motowidlo y Van Scotter, 1994; Organ y Ryan, 1995; Ployhart et al., 2006). Se destacan así tres diferencias primordiales: 1) el desempeño de tarea varía para cada puesto de trabajo, mientras que el desempeño cívico es bastante similar entre diferentes puestos; 2) las tareas asociadas a cada puesto de trabajo suelen estar

incluidas en la propia descripción del puesto, mientras que las acciones ligadas al desempeño contextual no son explícitas ya que no suelen estar descritas formalmente; y 3) en relación a los antecedentes de ambos tipos de desempeño, las habilidades y destrezas del individuo tienden a predecir en mayor medida el desempeño de tarea, a diferencia de los rasgos de personalidad que están más vinculados al desempeño contextual.

Desarrollos posteriores han incluido el desempeño adaptativo como una tercera dimensión, entendida como la capacidad del individuo para adaptarse a las exigencias del trabajo ante nuevos eventos (Pulakos, Arad, Donovan y Plamondon, 2000). Sin embargo, la distinción entre las dos dimensiones de desempeño de tarea y contextual es la que presenta en la actualidad un mayor nivel de acuerdo (Salgado y Cabal, 2011).

En este trabajo, al hablar de desempeño de tarea se hará referencia a la calidad y la frecuencia con la que un empleado realiza las actividades asignadas formalmente a su puesto de trabajo (Borman y Motowidlo, 1997; Motowidlo y Schmit, 1999; Viswesvaran y Ones, 2000). Mientras que el desempeño contextual se entenderá como aquellas actividades que no forman parte del rol formal y/o no son reconocidas directamente, y que contribuyen a la eficacia de la organización, facilitando la creación y mantenimiento de un ambiente de trabajo adecuado a nivel social y psicológico (Díaz-Vilela et al., 2012). En el siguiente apartado se revisarán los diferentes planteamientos respecto a si el desempeño contextual constituye una dimensión única o está formado por diversos componentes.

### **1.2. La dimensionalidad del desempeño contextual frente a su unidimensionalidad**

La investigación sobre desempeño contextual se ha centrado en identificar qué conductas contribuyen a la eficacia de la organización en base a su efecto sobre el contexto psicológico, social y organizacional de trabajo. Según Motowidlo (2003) dicha aportación puede llevarse a cabo a partir de, al menos, tres maneras distintas. Una primera contribución se focaliza en los elementos contextuales asociados a los estados psicológicos de otros

individuos y a las características afines de los grupos de trabajo y de la organización. Es decir, en qué medida un empleado puede influir en el resto de personas de la organización para que éstos sean más propensos a realizar comportamientos organizacionales valiosos. Una segunda aportación se centra en los factores contextuales que influyen en la propia disposición y/o voluntad del trabajador para contribuir a la mejora o no de la efectividad de la organización. Y la tercera presta atención a los componentes contextuales asociados a los recursos organizacionales, tratando de determinar si las conductas de los trabajadores van a despilfarrar o mantener dichos recursos. La variedad de formas y conductas referidas a diferentes ámbitos del contexto laboral han desembocado en diferentes taxonomías sobre el desempeño contextual. A continuación, se abordan aquellas clasificaciones más empleadas y referenciadas en la literatura científica.

La propuesta de Smith, Organ y Near (1983, citado por Organ et al., 2006), elaborada a partir de un estudio empírico, señala la existencia de dos factores independientes. El primer factor fue denominado inicialmente “Altruismo”, y es conocido actualmente como “Ayuda”, aglutinando aquellas conductas de ayuda directamente dirigidas hacia un individuo en concreto (compañeros, supervisores y/o clientes). El segundo factor, inicialmente denominado “Cumplimiento Generalizado” y posteriormente “Cumplimiento”, hace alusión al cumplimiento de normas, reglas y pautas que definen un sistema de trabajo cooperativo.

También cabe mencionar la propuesta de Borman y Motowidlo (1993) quienes describen cinco tipos de actividades contextuales: 1) Persistir con entusiasmo y esfuerzo extra para completar con éxito las tareas propias; 2) Tener la voluntad para hacer tareas que no corresponden formalmente al puesto; 3) Ayudar a otros y cooperar con ellos; 4) Seguir las reglas y procedimientos organizacionales; y 5) Favorecer, apoyar y defender los objetivos organizacionales. Tal y como señalan los autores, esta taxonomía pretende abarcar las conductas que puedan tener tanto un valor organizacional positivo como negativo.

Otra clasificación es la que se deriva de la investigación de Coleman y Borman (2000), quienes examinaron el dominio de la conducta organizacional cívica empleando varios métodos de análisis como el análisis factorial, el análisis de escalamiento multidimensional y el análisis de conglomerados, con el propósito de identificar la estructura más parsimoniosa del mismo. Los resultados del estudio dieron lugar a tres modelos estructurales de la conducta organizacional cívica, los cuales experimentaban un solapamiento conceptual destacable. Por ello, los autores desarrollaron un modelo integral y jerárquico a partir de la combinación de esos modelos hallados previamente. Este modelo está integrado por tres grandes categorías de comportamiento que varían según quién sea el beneficiario de la conducta (miembros de la organización, la organización en sí misma, y el trabajo). La primera, "Apoyo Interpersonal", hace referencia a comportamientos de ayuda, apoyo y desarrollo de los miembros de la organización a partir de esfuerzos de cooperación y facilitación que van más allá de las expectativas de la organización. La segunda, "Apoyo Organizacional", se centra en conductas que demuestran compromiso con la organización a través de lealtad y fidelidad a los objetivos de la organización y con el cumplimiento de las normas, políticas y procedimiento organizacionales. Y, la tercera, "Esmero Laboral", viene determinada por la realización de un esfuerzo extra que va más allá de los requisitos del trabajo, demostrando, por tanto, mayor dedicación y persistencia en el trabajo, y más ganas de mejorar e incrementar el propio desempeño.

Borman, Buck, Hanson, Motowidlo, Stark y Drasgow (2001) realizaron un estudio cuya finalidad era confirmar y depurar este modelo de tres dimensiones. Para ello, los autores partieron, aproximadamente, de 5000 ejemplos de desempeño de 22 investigaciones. A continuación, determinaron qué tipo de desempeño, de tarea o contextual, representaba esos ejemplos de desempeño. Posteriormente, empleando la taxonomía propuesta por Coleman y Borman (2000) se clasificaron los 2300 ejemplos de desempeño identificados como desempeño contextual. A partir de ese momento, los autores emplean el contenido de estos ejemplos incluidos en cada dimensión de desempeño contextual como punto de partida para modificar las tres dimensiones previas

(Coleman y Borman, 2000), y así crear un modelo refinado de las mismas. Estas tres nuevas categorías son las siguientes:

1. Apoyo personal: Ayudar a los demás, ofreciendo sugerencias, enseñando conocimientos o habilidades útiles a los compañeros, y prestándoles apoyo emocional en sus problemas personales; cooperar con los demás, aceptando sugerencias de los compañeros, informándoles de los eventos, y poniendo los objetivos del equipo por delante de los intereses personales, así como motivándoles y mostrando confianza en ellos; y mostrar consideración, cortesía y tacto en las relaciones con los demás.

2. Apoyo organizativo: representar y defender la organización; expresar satisfacción y mostrar lealtad hacia la organización a pesar de las dificultades; apoyar los objetivos y metas organizacionales; cumplir las normas y los procedimientos de la organización, y sugerir mejoras.

3. Iniciativa de Conciencia: realizar un esfuerzo extra independientemente de las condiciones; persistir en el cumplimiento de las obligaciones propias, tomar la iniciativa de hacer todo lo que sea necesario para alcanzar los objetivos, aunque no formen parte de su rol formal; desarrollar sus conocimientos y habilidades, aprovechando las oportunidades dentro y fuera de la organización empleando su propio tiempo y recursos.

Otra línea de investigación ampara sus estudios bajo la hipótesis de la unidimensionalidad del constructo de desempeño contextual. En esta dirección, por ejemplo, los resultados obtenidos en el estudio de Poropat y Jones (2009), a partir de la clasificación tridimensional aportada por Coleman y Borman (2000), apoyan la hipótesis defendida por Hoffman, Blair, Meriac y Woehr (2007) de la existencia de un modelo de un único factor explicativo de la conducta organizacional cívica.

Asimismo, los resultados obtenidos por Viswesvaran, Schmidt y Ones (1996) indican la existencia de un factor general. Sin embargo, Viswesvaran y Ones (2000) apuntan que la existencia de este factor general no implica la no existencia de factores específicos, llegando a proponer un modelo jerárquico en cuya parte superior se encuentra dicho factor general. En esta misma



dirección, en la investigación de Díaz-Vilela et al. (2012) se concluye que, empleando una escala de evaluación del desempeño contextual válida, es posible y adecuado medir este constructo de manera global, obteniendo una única puntuación para cada trabajador, o utilizarla para medir diferentes dimensiones del desempeño contextual. Este hallazgo, tal y como señalan los autores, permite al profesional decidir qué solución seleccionar en base a los objetivos de la evaluación o intervención posterior.

En conclusión, la definición de desempeño laboral, su relevancia y la dimensionalidad del constructo son esenciales, pero es necesario dar un paso más, y acometer cómo evaluar la aportación que cada trabajador realiza a la organización. Para ello, es imprescindible implementar un sistema de evaluación del desempeño. La evaluación del desempeño es una de las herramientas de gestión de personas en las organizaciones más investigadas, condensando gran parte de la atención y actividad de los investigadores y profesionales de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Aguinis y Pierce, 2008; Bennett, Lance, y Woehr, 2006; Murphy y Cleveland, 1991; 1995). En el siguiente apartado se aborda esta cuestión.

### **2. La evaluación del desempeño. Antecedentes**

La evaluación del desempeño es un proceso cuya comprensión requiere considerar su evolución a lo largo del tiempo (Fletcher, 2002). Aunque sus inicios se remontan a principios del siglo XX, el interés académico al respecto emerge con la aparición de las grandes organizaciones en Estados Unidos (Denisi y Smith, 2014; Sillup y Klimberg, 2010). Las principales aportaciones a los procedimientos de evaluación surgen a partir de 1950, década en la que comienzan a aplicarse sistemas fundamentalmente basados en la valoración de la personalidad (Li, 2010).

En los años sesenta del siglo pasado, el interés sobre la evaluación del desempeño se centra en tres aspectos fundamentales: 1) establecimiento de objetivos; 2) análisis de los conocimientos, destrezas, habilidades y otras características (KSAOs) necesarias para realizar con éxito el trabajo, y 3) desarrollo de escalas más precisas y fiables. En los años 70 y parte de los 80,

los investigadores dirigen su atención, por un lado, a mejorar la precisión de los instrumentos de calificación, y por otro, a analizar cómo la formación puede ayudar a reducir los errores de los evaluadores. A finales de los 80 y durante la década de 1990, ante la situación cambiante experimentada en las organizaciones, la evaluación del desempeño se instaura como un mecanismo básico a la hora de abordar las necesidades y prioridades en la organización, así como para la gestión integrada y coherente de sus recursos humanos (Denisi y Smith, 2014; Fletcher, 2002; Wren, 1994).

En los últimos años, la evaluación del desempeño ha pasado de ser exclusivamente una herramienta para valorar el desempeño a un instrumento para el desarrollo personal de los empleados a nivel organizacional (Soltani, Gennard, Van Der Meer y Williams, 2004).

### **2.1. Aspectos básicos de la evaluación del desempeño**

La evaluación del desempeño consiste en la recopilación, uso y análisis de medidas de conducta, resultados, competencias, habilidades y actitudes relacionadas con el puesto de trabajo del empleado a evaluar (Bennet, et al., 2006; Denisi y Smith, 2014; Murphy y Cleveland, 1995; Wildman, Bedwell, Salas y Smith-Jentsch, 2011). Esta evaluación debe incluir aquellas conductas que repercuten, positiva o negativamente, en los resultados organizacionales, y no limitarse a las tareas asignadas formalmente al puesto y a la posición específica (Salgado y Cabal, 2011). Asimismo, se debe tener presente los resultados en evaluaciones previas para conocer si el desempeño del empleado es igual, mejor o peor, y tomar, en base a esta comparación, decisiones sobre el futuro del mismo dentro de la organización (Bersin, 2008).

Tradicionalmente, este proceso de evaluación es realizado por el supervisor directo del trabajador evaluado. Dado que éste, por un lado, observa e interactúa con el empleado diariamente y, por otro, conoce los estándares y dimensiones del desempeño asociado al puesto de trabajo concreto, así como los objetivos y metas organizacionales. Sin embargo, y aunque, la evaluación del supervisor es la principal fuente de información, existen otras (Aguinis,

2013): 1) el propio trabajador; 2) los compañeros; 3) los subordinados; y 4) los clientes o usuarios.

Asimismo, en la planificación de la evaluación destaca otro elemento, el tipo de evaluación que la organización va a implementar, pudiendo ser: a) formal, evaluación sistemática, planificada y establecida por la organización para evaluar periódicamente el desempeño de sus empleados, y b) informal, evaluación continua del desempeño que cada supervisor realiza de cada empleado en el día a día durante la jornada laboral. Una de las principales limitaciones de la evaluación informal, en comparación a la formal, es que se fundamenta en la intuición del evaluador (Cole, 2000).

## **2.2. Beneficios de la evaluación del desempeño**

La evaluación del desempeño es un proceso que, aunque podría tener aspectos negativos, aporta grandes beneficios al funcionamiento organizacional e individual. El principal hándicap de la evaluación es que, en ocasiones, los trabajadores asocian erróneamente la evaluación del desempeño con un resultado negativo para sus intereses, percibiendo la posible sanción y/o castigo como una amenaza directa a su estabilidad laboral (Huang, Huang, Chen y Yien, 2011). No obstante, la realidad dista bastante de esta creencia puesto que la evaluación del desempeño está relacionada también con recompensas (p.ej., incentivos salariales o promoción), el desarrollo profesional y la mejora de la comunicación organizacional (Anso, 2014; Huang et al., 2010).

La evaluación pretende determinar el grado en que los trabajadores contribuyen al funcionamiento organizacional, así como, facilitar la autogestión del desarrollo profesional individual, superando las barreras que pudieran estar dificultando un desempeño óptimo (Cardy y Dobbins, 1994; Dusterhoff, Cunningham y MacGregor, 2014; Fletcher, 2001; Levy y Williams 2004; Murphy y Cleveland 1995). Además, la evaluación del desempeño fomenta que tanto los directivos como los empleados definan y revisen su progreso y expectativas en el logro de los objetivos estratégicos (Bacal, 2004).

Por tanto, la evaluación del desempeño como herramienta trascendental en la gestión de personas proporciona beneficios tanto a los trabajadores como a la organización. Por un lado, los trabajadores, a través de la retroalimentación de la evaluación, pueden tomar la decisión de mantener la actitud actual respecto a los objetivos, metas y expectativas organizacionales o desarrollar nuevas estrategias para incrementar su contribución y productividad futura (Gabris y Ihrke, 2001; Kuvaas, 2006; Longenecker y Nykodym, 1996; Mohrman, Resnick-West, Lawler, Driver, Von Glinow, y Prince, 1989; Mullins, 1999; Nelson, 2000; Weise y Buckley, 1998). Y por otro lado, la evaluación permite que la organización: 1) asigne adecuadamente a los trabajadores a puestos de trabajo en función de sus habilidades, capacidades y experiencia; 2) identifique las necesidades formativas del personal; 3) detecte las situaciones y/o conductas laborales improductivas que están obstaculizando el crecimiento de la organización; 4) obtenga información relevante para la gestión de los incentivos salariales, promociones o despidos; 5) mejore la relación sociolaboral entre supervisor y supervisado; 6) reconozca a los trabajadores con alto potencial y futuros líderes de la organización; y 7) refuerce los valores de la organización mediante el apoyo a la cultura organizacional (Jonsson y Jeppesen, 2012; Lacho, Stearns, y Whelan, 1991; Malcolm y Jackson, 2002; McGregor, 1972; Murphy y Cleveland, 1991; 1995; Oh y Lewis, 2009; Becton et al., 2007; Schraeder, Self y Lindsay, 2006).

### **2.3. La evaluación del desempeño ¿Cómo?**

Antes de diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño se debe decidir qué técnica o técnicas de medición se va a utilizar (Wildman et al., 2011). Este paso es crucial, puesto que la elección de una técnica de medición acorde con el contexto laboral permite obtener información precisa sobre el desempeño (Aguinis, 2009).

Las organizaciones disponen de una amplia variedad de métodos para evaluar el desempeño de sus trabajadores, existiendo numerosas categorizaciones de éstos, no exentas de debate. Así, por ejemplo, tal y como señalan Aggarwal y Tahkur (2013) y Khanna y Sharma (2014), las técnicas de evaluación pueden clasificarse en dos categorías: los métodos tradicionales y

los métodos modernos. Los primeros, métodos tradicionales (escalas gráficas, ranking/clasificación, comparación por pares, elección forzada, distribución forzada, ensayo narrativo, incidentes críticos, lista de verificación/Checklist, escalas de conductas observadas (BOS), escalas con anclajes conductuales (BARS), escalas estandarizadas mixtas (MSS)), se centran en el estudio de las características personales de los trabajadores, entre las que se incluyen conocimiento, iniciativa, lealtad, liderazgo, satisfacción, etc. Y los segundos, métodos modernos (Gestión por Objetivos y Evaluación de 360 grados), tratan de mejorar las deficiencias de los métodos tradicionales como son los sesgos cognitivos y la subjetividad asociada a la evaluación del desempeño (Aggarwal y Tahkur, 2013; Khanna y Sharma, 2014; Landy y Farr, 1983; Ployhart et al., 2006; Quijano de Arana, 1997). A continuación, se describe, brevemente, cada una de ellas.

Las escalas gráficas es el método más sencillo y común de implementar en una organización, ya que no requieren una formación específica dado su fácil manejo y cumplimentación. Esta escala se construye a partir de los requisitos demandados en el trabajo. Se pide al evaluador que valore el desempeño del individuo en cada atributo incluido en la escala (Portolese, 2011). El uso de este tipo de escalas está muy extendido debido a su alto nivel de aceptación entre los usuarios, su bajo coste y su validez aparente (Cardy y Dobbins, 1994). Sin embargo, y aunque proporciona gran cantidad de información, no siempre se puede garantizar la fiabilidad de las puntuaciones ni la reducción del número de errores de clasificación (Khanna y Sharma, 2014; Ployhart et al., 2006).

En la técnica de Ranking/Clasificación se presenta al evaluador una serie de características generales del puesto de trabajo de los empleados a evaluar. Su labor consiste en asignar una posición a cada trabajador en una lista que los ordena de mejor a peor en función de la característica o conducta concreta. Este método es rápido, transparente y simple. No obstante, no está exento de desventajas como la escasa objetividad, la dificultad de implementarlo en organizaciones con grandes plantillas, la tendencia a asumir que las distancias entre los trabajadores clasificados son equivalentes y la posible desmotivación de los trabajadores en función de su posición en el

ranking (Ployhart et al., 2006).

En la técnica de Comparación por pares, a diferencia de la anterior, el evaluador compara de dos en dos a todos los trabajadores de un grupo de trabajo. Después de comparar a todos los individuos, el evaluador debe elaborar una clasificación/ranking a partir del número de veces que cada empleado ha sido valorado como mejor de su par. Su principal aportación es que puede disminuir el efecto de los errores por restricción de intervalos (benevolencia, tendencia central y severidad). No obstante, presenta inconvenientes cuando el número de trabajadores es elevado, ya que dificulta la elaboración de la clasificación; asimismo, tampoco aporta información sobre las causas por las cuales un empleado es mejor que otro (Ployhart et al., 2006; Quijano de Arana, 1997).

En la técnica de Elección forzada se valora a los empleados a través de frases descriptivas sobre diferentes comportamientos en el desempeño de su trabajo. Generalmente, el evaluador debe elegir entre un par de afirmaciones cuál de ellas describe mejor el desempeño del trabajador. Asimismo, para evitar distorsiones indeseadas ambas frases tiene la misma valencia emocional, positiva o negativa. Este procedimiento no requiere una alta formación de los evaluadores y pretende controlar diferentes fuentes de error (p.ej., efecto de halo, sesgo de benevolencia y severidad). Algunas de sus dificultades son su compleja elaboración y, en ocasiones, la escasa validez de las afirmaciones empleadas como descriptores de los comportamientos de los evaluados (Ployhart et al., 2006; Quijano de Arana, 1997).

En la técnica de Distribución forzada se establece previamente el porcentaje de trabajadores que debe ser asignado a los distintos niveles de desempeño, desde inadecuado hasta excelente, en cada dimensión evaluada. Es decir, el evaluador debe repartir a todos los evaluados en los niveles de desempeño respetando el porcentaje establecido; forzando, por tanto, a distribuirlos entre todos los puntos de la escala. Su principal ventaja es que los evaluadores no suelen necesitar cualificación y/o formación alguna, aunque es recomendable. La crítica fundamental es la asunción de que el desempeño de los individuos tiende a comportarse como una distribución con ajuste normal, lo

que puede generar resultados poco realistas y objetivos debido al efecto del sesgo de tendencia central (Ployhart et al., 2006).

En el Ensayo narrativo, el evaluador describe las fortalezas y las debilidades de cada uno de los empleados en diversos ámbitos (conocimiento, habilidades y relaciones). Además, debe aportar una valoración del desempeño previo y actual del trabajador, así como sugerencias para la mejora del desempeño a corto plazo. Este método requiere una mayor implicación personal y temporal del evaluador, y aunque su utilización aporta mucha información sobre cada empleado, ésta es difícil de cuantificar (Aggarwal y Tahkur, 2013).

La Lista de verificación/Checklist consiste en un listado de frases que describen el desempeño y las características personales de los trabajadores. La tarea del evaluador consiste en señalar la presencia o ausencia de cada una de estas descripciones en el individuo que está evaluando. Sus ventajas son la economía, la facilidad de administración y la estandarización de la prueba. Entre sus desventajas destacan la interpretación de los evaluadores y el uso de criterios de personalidad en la elaboración de dichas frases (Khanna y Sharma, 2014; Ployhart et al., 2006).

El método de los Incidentes críticos, propuesto por Flanagan en 1949, se centra en identificar y describir aquellos comportamientos específicos que permiten cumplir eficazmente con los objetivos del puesto, y que constituyen el conjunto de tareas fundamental de éste. Los comportamientos puede ser captados y descritos tanto por los propios individuos que realizan la acción como por observadores cualificados (Serenko, 2006). Posteriormente, se analiza si existen categorías más amplias que puedan aunar varios incidentes o comportamientos críticos. Por último, se desarrolla un instrumento de evaluación que incluya todas las conductas básicas junto a una escala de respuesta tipo "Likert" (Quijano y Galán, 2000). Esta técnica minimiza el impacto de los sesgos del evaluador y permite a los evaluados participar en la toma de decisión sobre qué comportamiento es más aplicable en un contexto concreto. No obstante, también presenta limitaciones, asociadas a la ambigüedad en la codificación de los datos, a la malinterpretación de éstos y al

sesgo de memoria (Serenko y Stach, 2009).

La Escala de conductas observadas (BOS) es una combinación entre la escala gráfica y la lista de verificación o Checklist. Consiste en presentar una serie de ítems que describen comportamientos positivos o negativos de los trabajadores. Habitualmente, los evaluadores deben indicar con qué frecuencia se producen las conductas descritas. Su principal ventaja radica en que proporciona mayor cantidad de información de cara a la retroalimentación de la evaluación del desempeño. Sin embargo, presenta una dificultad intrínseca, la necesidad de recordar acciones diversas y estimar la frecuencia con que se dan (Latham, Fay y Saari, 1979; Latham y Wexley, 1977, 1993; Ployhart et al., 2006; Quijano de Arana, 1997).

La Escala con anclajes conductuales (BARS) combina dos métodos tradicionales de evaluación del desempeño, las escalas gráficas y los incidentes críticos (Smith y Kendall, 1963). Esta combinación pretende ofrecer una solución a los problemas asociados con la identificación de los puntos de anclaje de las escalas de respuesta. Así, los anclajes de este tipo de escala incluyen descripciones específicas de comportamiento. Para cada uno de los puntos de la escala se elabora un ejemplo que describa el grado de desempeño (inadecuado, mejorable, adecuado, notable y excelente) asociado a la tarea o conducta evaluada. En esencia, el evaluador juzga la frecuencia y/o calidad con la que el empleado ejecuta sus tareas, las cuales deben ser observables y relevantes para su puesto del trabajo, indicando para cada comportamiento el anclaje que mejor ejemplifique la conducta del trabajador evaluado. Este método permite conocer por qué los trabajadores obtienen buenas o malas puntuaciones. A pesar de esta importante aportación, este tipo de escala es muy costosa, compleja de elaborar y los evaluadores requieren cierto nivel de formación (Aggarwal y Tahkur, 2013; Quijano de Arana, 1997).

En la Escala Estandarizada Mixta (MSS) se presentan tres afirmaciones, ordenadas aleatoriamente, que representan tres niveles de ejecución de conductas y/o tareas asociadas con el desempeño (Blanz y Ghiselli, 1972). El evaluador, en primer lugar, debe elegir una de las afirmaciones y, en segundo lugar, indicar, la calidad (mejor, igual o peor) con la que el trabajador realiza



dicha conducta (Dickinson y Glebocki, 1990). Recientemente, Díaz-Cabrera, Hernández-Fernaud, Isla, Delgado, Díaz-Vilela, y Rosales (2014) han desarrollado un formato informatizado de esta escala con el propósito de reducir la deseabilidad social de las respuestas y el sesgo de benevolencia, así como fomentar una mayor atención al contenido de las alternativas de respuesta por parte de los evaluadores. Esta técnica permite minimizar la tendencia de los evaluadores a incurrir en el sesgo de benevolencia y el efecto de halo.

La Gestión por Objetivos (Management by Objectives, MBO), método promovido en la década de 1950 por Peter Drucker, pretende evaluar en qué medida los objetivos de los empleados están en consonancia con la metas de la organización. Para ello, en primer lugar, el supervisor y el trabajador desarrollan conjuntamente los objetivos para un período de tiempo concreto. Transcurrido ese período temporal, ambos revisan en qué medida se han alcanzado las metas establecidas previamente; convirtiéndose, esa comunicación abierta, fluida y libre entre el supervisor y sus empleados en su máxima fortaleza (Portolese, 2011).

La Evaluación de 360 grados consiste en recabar información sobre el desempeño del trabajador a evaluar a partir de los datos aportados por todos aquellos individuos próximos a éste (p.ej. superior, compañeros, clientes y/o usuarios y subordinados). Esta evaluación permite obtener un perfil completo del empleado, pues no sólo se valora su desempeño laboral sino también su comportamiento y el efecto del mismo sobre otras personas en el lugar de trabajo. Dicha técnica es un sistema preciso, fiable, creíble y excelente para el desarrollo de los empleados; aunque es tremendamente costosa en términos temporales (Aguinis, 2013). Además, no todos los evaluados asimilan de igual manera la información facilitada por las diferentes fuentes, pudiendo sentirse, por ejemplo, amenazados y/o intimidados (Khanna y Sharma, 2014).

En conclusión, existen múltiples métodos para evaluar el desempeño (técnicas de comparación de empleados, centradas en el uso de escalas, técnicas que requieren información sobre las conductas, técnicas basadas en la entrevista, etc.) cuyas diferencias, en cuanto a fortalezas y debilidades,

tradicionalmente, han sido pequeñas (Ployhart et al., 2006; Quijano de Arana, 1997). No obstante, algunas investigaciones, en el campo de las técnicas escalares, han expuesto que el diseño de la escala de medida influye en la distribución de las respuestas a lo largo de la misma. Así, por ejemplo, Viswesvaran y Ones (2005) señalan que las escalas de elección forzada y las escalas estandarizadas mixtas (MSS) facilitan la disminución del efecto del sesgo de benevolencia; y Díaz-Cabrera et al. (2014) indican que el uso de una escala de respuesta MSS frente a la escala gráfica tradicional está asociada con una menor tendencia a asignar puntuaciones altas en la evaluación del desempeño. A pesar de estos hallazgos, no existe una gran diferencia entre los diferentes métodos si el sistema y el método de evaluación están adecuadamente desarrollados, y los evaluadores están formados, disponen de la oportunidad de observar el desempeño del empleado, y tienen interés y una predisposición positiva hacia la evaluación (Ployhart et al., 2006).

Recapitulando, en estas líneas, en primer lugar, se ha abordado la conceptualización, la relevancia y la dimensionalidad del desempeño laboral. En segundo lugar, se ha indicado cómo debe evaluarse la aportación que cada trabajador realiza a la organización, haciendo énfasis en qué consiste dicha evaluación, qué requisitos mínimos son imprescindibles para llevarla a cabo y cuáles son sus beneficios. En tercer y último lugar, se ha planteado las diferentes técnicas empleadas en la evaluación, incluyéndose los beneficios y limitaciones de su utilización. Así, después de esta aproximación a las técnicas de evaluación destinadas a mejorar la precisión de las evaluaciones, en el siguiente capítulo se aborda una revisión del segundo método empleado para optimizar la calidad de las evaluaciones de los evaluadores: su entrenamiento.

## Capítulo II: Programas de entrenamiento de evaluadores

En este segundo capítulo, se aborda la segunda estrategia principal para mejorar la precisión de las calificaciones del desempeño: la formación del evaluador.

En la literatura científica, existen diversas investigaciones que han estudiado cómo diferentes estrategias de entrenamiento centradas en la mejora de la capacidad observadora de los evaluadores, de su conocimiento sobre el desempeño y sus dimensiones, o mediante la reducción del efecto o influencia de los sesgos asociados a la evaluación aumentan la precisión y objetividad de las evaluaciones (Kromrei, 2015).

Los primeros estudios, en este campo de la Psicología del Trabajo y de la Organizaciones, se remontan a la década de los setenta. Una década después, Smith (1986) categorizó los métodos de entrenamiento en base a dos criterios: (1) el método de presentación de la formación, y (2) el contenido del programa de entrenamiento. Los métodos de presentación de la formación son: (a) conferencia, (b) discusión en grupo, y (c) práctica y feedback. En la discusión en grupo, los participantes, dependiendo del tipo de formación, intervienen generando soluciones a los errores de calificación o definiendo las dimensiones del desempeño del puesto de trabajo que va a ser evaluado. En la práctica y feedback, los evaluadores tienen la oportunidad de practicar la evaluación del desempeño, así como aprender a partir de sus errores, debidos a, por ejemplo, el efecto de halo o los sesgos de benevolencia, al comparar sus calificaciones con las puntuaciones dadas por expertos.

Respecto al contenido de los programas de entrenamiento, éste puede organizarse en tres categorías: (a) Errores del evaluador (Rater Error Training, RET), (b) Dimensiones del desempeño (Performance Dimension Training, PDimT), y (c) Estándares del desempeño (Performance Standards Training, PStanT) (Smith, 1986). Esta clasificación (Smith, 1986) se convierte en el punto de partida del trabajo de Woehr y Huffcutt (1994) en el que realizan una integración y revisión cuantitativa de la literatura sobre la formación de evaluadores, actualizada recientemente por Roch et al. (2012).

En su publicación, Woehr y Huffcutt (1994) presentan los cuatro programas de entrenamiento y valoran la eficacia de cada uno a través de las medidas dependientes empleadas en cada intervención formativa. Estos autores señalan que los programas de formación incluyen alguna de las siguientes estrategias de entrenamiento: (1) sesgos en la evaluación (Rater Error Training, RET), (2) dimensiones del desempeño (Performance Dimension Training, PDimT), (3) marco de referencia (Frame-of-Reference, FOR), y (4) observación del comportamiento (Behavioural Observation Training, BOT).

En la evaluación de la efectividad de la formación, la precisión es una medida imprescindible tanto a nivel conceptual como práctico (Roch et al., 2012). Así, en referencia a cómo se operacionaliza la precisión de las evaluaciones, los dos métodos de medida utilizados más frecuentemente son: (1) los cuatro índices de precisión propuestos por Cronbach (1955), y (2) los dos propuestos por Borman (1977). Mediante estos índices se compara la diferencia y distancia existente entre las puntuaciones emitidas por un grupo de expertos ("*truescore*") y las emitidas por los participantes en los programas de formación.

Los índices propuestos por Cronbach (1955) son: (a) Elevación, es la calificación media dada por un evaluador sobre todos los evaluados y en las dimensiones de evaluación. Así, un evaluador que emita una calificación media más próxima a la puntuación verdadera ("*truescore*") es más preciso que un evaluador cuya media esté más alejada de esa puntuación; (b) Elevación Diferencial, considerada como el tipo de precisión más relevante, refleja la exactitud de un evaluador para discriminar entre todos los evaluados en términos de desempeño general, facilitando la identificación de las fortalezas y debilidades de éstos (Murphy y Cleveland, 1995; Murphy, Garcia, Kerkar, Martin, y Balzer, 1982; Pulakos, 1986); (c) Precisión Estereotipada, es la exactitud con la que el evaluador es capaz de distinguir y ordenar a los evaluados en cada dimensión de trabajo; y (d) Precisión Diferencial, es la sensibilidad del evaluador para detectar las diferencias en los patrones de desempeño de los evaluados a través de las dimensiones de evaluación. Roach y Gupta (1992, citado por Roch et al., 2012) indicaron que estos cuatro índices (Cronbach, 1955), no están significativamente relacionados y que cada

uno aporta información diferente.

Los dos índices propuestos por Borman (1977) son (a) Precisión de la Distancia y (b) Precisión Diferencial. La precisión centrada en la distancia es igual a las puntuaciones de los dos índices de precisión de Cronbach (1955), ya que se basa en la desviación absoluta promedio de las puntuaciones de los participantes frente a las puntuaciones verdaderas emitidas por jueces expertos en evaluación del desempeño (Roch et al., 2012; Sulsky y Balzer, 1988). La precisión diferencial se basa exclusivamente, en correlaciones. Ello, según Sulsky y Balzer (1988), no permite conocer la mejora en la exactitud a menos que se conozca la distancia entre la puntuación de los participantes y la de los expertos, valor que la precisión diferencial en sí misma no puede proporcionar. Aunque, este método, la precisión diferencial, parece no ser el más adecuado, en la literatura se pueden encontrar investigaciones que lo han utilizado (McIntyre et al., 1984; Sulsky y Day, 1994).

En diversas investigaciones se emplean varios de los anteriores índices para medir la precisión de las evaluaciones. En concreto, Gorman y Rentsch (2009; 2016), Sulsky y Day (1994), Sulsky y Kline (2007), Raczynski et al. (2015) y Woehr (1994), entre otros, utilizan tanto los índices de Cronbach (1955) como la precisión de la distancia (Borman, 1977) para analizar la eficacia de la formación.

Aunque las cuatro estrategias de formación comparten el mismo objetivo, mejorar la precisión y exactitud de los evaluadores, las investigaciones realizadas hasta la fecha muestran una alta variabilidad en cuanto a: (a) características de la muestra, (b) diseño del estudio o intervención, (c) materiales estímulos utilizados, (d) escalas de evaluación empleadas, (e) tipo de estudio desarrollado (de laboratorio o de campo), y (f) si existen o no diferentes momentos de recogida de datos (pre-formación, post-formación y seguimiento). Asimismo, a la hora de comprobar la eficacia de estas estrategias, los investigadores han optado no sólo por comparar la influencia de un tipo concreto de estrategia en un grupo formado frente a otro sin formación, sino también por la combinación y comparación de diferentes programas entre sí.

Dada esta variedad entre los programas, en este capítulo se describirán las cuatro estrategias de formación planteadas por Woehr y Huffcutt (1994) con el fin de sintetizar y clasificar la información existente en relación a sus objetivos, diseño, y método. Se aborda, además, los principales resultados obtenidos por estudios previos respecto a la eficacia de cada programa por separado o mediante la combinación de algunos de ellos.

### **1. Formación centrada en los sesgos de la evaluación (Rater Error Training, RET)**

En este tipo de entrenamiento se pretende minimizar los errores de calificación, mediante la presentación de ejemplos de éstos (Smith, 1986), y aumentar la exactitud de las evaluaciones haciendo a los evaluadores conscientes de los sesgos involuntarios que pueden cometer (Woehr y Huffcutt, 1994). Para ello, tradicionalmente, se entrena a los participantes en las definiciones de los sesgos que tienden a afectar a la precisión de las evaluaciones, y se ilustra gráficamente y mediante ejemplos numéricos cómo éstos interfieren en la evaluación (Woehr y Huffcutt, 1994). En la Tabla 2.1 se presenta los sesgos más comunes incluidos en el programa RET, y que han mostrado que afectan a la precisión de las evaluaciones (Aguinis, 2013).

Varias investigaciones han analizado el efecto de este tipo de entrenamiento en la precisión de los evaluadores, centrándose en el efecto de diferentes tipos de sesgos (Bernardin, 1978; Bernardin y Pence, 1980; Bernardin y Walter, 1977; Borman, 1975; 1979; Latham, Wexley y Pursell, 1975). Así, Latham et al., (1975) han analizado los sesgos de similitud y contraste, de primera impresión y efecto de halo; Borman (1975; 1979) el efecto de halo; Bernardin y Walter (1977) los sesgos de benevolencia, severidad y tendencia central; Bernardin (1978) los sesgos de benevolencia, de tendencia central y el efecto de halo; y Bernardin y Pence (1980) el sesgo de benevolencia y el efecto de halo.

Tabla 2.1. Tipos de sesgos asociados al programa de formación RET.

Sesgo	Definición
Efecto de Halo	Tendencia de los evaluadores a realizar una generalización errónea a partir de una sola característica o cualidad, positiva o negativa, de una persona.
Efecto de Spillover	Las evaluaciones del desempeño realizadas con anterioridad influyen, injustificadamente, en la evaluación en curso.
Estereotipos	Visión reducida del individuo asociada a su grupo de pertenencia.
Sesgo de atribución	Tendencia a atribuir el bajo o alto desempeño, exclusivamente, a variables del trabajador (p.ej. personalidad, habilidades, etc.) sin tener presente las características de la situación y/o del contexto laboral.
Sesgo de benevolencia	Tendencia a asignar puntuaciones elevadas a la mayoría o a todos los empleados.
Sesgo de contraste	Los evaluadores, incluso utilizando un sistema de medición objetivo, comparan entre sí a los trabajadores, en vez de evaluarlos individualmente.
Sesgo de negatividad	Asignar mayor importancia a la información negativa que a la positiva o la neutral respecto a los evaluados.
Sesgo de primera impresión	Tendencia a emitir un juicio sobre el desempeño de un empleado a partir de las impresiones iniciales que se formó del mismo, e ignorando información posterior.
Sesgo de primacía	Los evaluadores basan su juicio en la primera información que obtuvieron sobre el desempeño del trabajador.
Sesgo de recencia	Tendencia de los evaluadores a evaluar al trabajador atendiendo a los últimos datos que conoce respecto a su desempeño.
Sesgo de severidad	Tendencia a asignar puntuaciones bajas a la mayoría o a todos los empleados.
Sesgo de similitud	Tendencia a favorecer a aquellos trabajadores a los que se percibe como similares a uno mismo.
Sesgo de tendencia central	Tendencia a usar, principalmente, los puntos medios de la escala de evaluación, evitando utilizar los extremos.

En relación al tipo de diseño y método, también se observa diferencias entre estas investigaciones. El programa diseñado por Latham et al., (1975), y dirigido a gerentes de empresa, gira en torno a nueve características, que van desde la evaluación del desempeño de un trabajador ficticio presentado en un vídeo, utilizando escalas de clasificación, la formación sobre los sesgos comunes en la evaluación y que deben evitarse, hasta el debate sobre las posibles maneras de controlar y superar esos errores en situaciones reales. Además, los datos del estudio se recogen seis meses después de finalizar la formación con el fin de valorar los efectos del entrenamiento a lo largo del tiempo.

El programa elaborado por Borman (1975) consiste en una sesión de formación con estudiantes, de cinco a seis minutos de duración, en la que se presenta y explica qué es el efecto de halo, así como, una serie de datos que ilustran cómo influye éste en las evaluaciones. Borman (1979) realiza una adaptación del programa de formación propuesto por Latham et al. (1975) para estudiantes.

Bernardin (1978) emplea dos tipos de entrenamiento: (a) sesión de una hora de formación en la cual se abordan las definiciones de los sesgos, así como, ilustraciones y ejemplos de los mismos; y (b) sesión de cinco minutos en la que se describe las dimensiones del desempeño y su relación con los instrumentos de evaluación (Bernardin y Walter, 1977).

Respecto a los resultados, los obtenidos por Latham et al., (1975) indican que los sesgos de similitud y de contraste y el efecto de halo afectan en mayor medida a la evaluación de los participantes del grupo control en comparación a las emitidas por el grupo experimental. Los resultados obtenidos por Borman (1975) muestran que la formación reduce significativamente la influencia del efecto de halo. Bernardin y Walter (1977) encontraron que los evaluadores entrenados en el sesgo de benevolencia y el efecto de halo emiten una evaluación significativamente menos influida por la ocurrencia de dichos sesgos. Además, igual que en el estudio de Bernardin (1978), las evaluaciones de los grupos formados muestran una precisión y exactitud superior a las emitidas por el grupo que no recibió formación. Borman



(1979) informa que el entrenamiento reduce significativamente la influencia del efecto de halo pero no mejora la precisión de las evaluaciones.

Sin embargo, los anteriores resultados deben valorarse con cautela, dado que, por un lado, en algunos estudios no se analizó cómo el tiempo de formación influye en los resultados ni la estabilidad del entrenamiento en el tiempo (Bernardin y Walter, 1977; Borman, 1975). Y, por otro lado, en otros estudios se obtiene que el grupo formado en sesgos presenta una precisión significativamente menor que el grupo control (Bernardin y Pence, 1980). En síntesis, en este tipo de formación, e independientemente del tipo de sesgo a trabajar, se logra minimizar la influencia de éstos en la evaluación, aunque, también, parece que dicha reducción afecta, en ocasiones, negativamente a la precisión de los evaluadores.

## **2. Formación centrada en las dimensiones del desempeño (Performance Dimension Training, PDimT)**

Este tipo de formación surge como respuesta a los problemas de precisión de la formación en sesgos. Su objetivo es mejorar la eficacia de las calificaciones, a partir de la familiarización de los evaluadores mediante su participación en el diseño y revisión de la escala de evaluación a ser utilizada, con qué es el desempeño y cuáles son sus componentes y dimensiones (Smith, 1986; Woehr y Huffcutt, 1994). Esta estrategia permite: (a) incrementar el grado de acuerdo existente entre las evaluaciones de los evaluadores y las realizadas por expertos en evaluación del desempeño laboral; (b) promover un mayor acuerdo entre las evaluaciones realizadas por cada uno de los evaluadores en las distintas dimensiones de desempeño; y (c) lograr valoraciones más precisas y exactas (Borman, 1977; Sulsky y Blazer, 1988; Woehr, 1994).

No obstante, a pesar de las expectativas iniciales depositadas en este entrenamiento, no se ha localizado ningún estudio que valore la influencia de este tipo de programa por sí solo en la exactitud de los evaluadores. En cambio, las investigaciones se han centrado principalmente en la combinación de este tipo de formación con otra estrategia con el fin de determinar cuál de

ellos genera una mayor precisión de las evaluaciones. Los resultados obtenidos por estos trabajos serán descritos más adelante, en este mismo capítulo.

### **3. Formación centrada en la precisión de la observación del comportamiento (Behavioural Observation Training, BOT)**

En el contexto laboral actual, complejo y con múltiples fuentes de información, cobra especial relevancia el desarrollo de la capacidad observacional de los evaluadores respecto a las conductas realizadas por los trabajadores sujetos a la evaluación (Noonan y Sulsky, 2001). En sus orígenes, Thornton y Zorich (1980) ya enfatizaron tanto la importancia de distinguir entre procesos de observación y juicio en las evaluaciones como del entrenamiento en precisión observacional. Así, se han evaluado diversas técnicas y procedimientos (Aguinis, 2013; Sulsky y Day, 1992; Thornton y Zorich, 1980). Aguinis (2013) propone entrenar a los evaluadores en la utilización de notas o diarios como estrategias de observación que permitan registrar las conductas a evaluar en cada dimensión de desempeño. Sulsky y Day (1992) incluyen el uso de medidas de reconocimiento conductual, en el que se les pide a los participantes que indiquen qué conductas de una lista ocurrieron realmente en una situación ficticia. Y Thornton y Zorich (1980) desarrollaron un cuestionario, compuesto por ítems de elección múltiple, verdaderos/falsos y de unión de alternativas, para evaluar una muestra de conductas con un material estímulo.

Sin embargo, sólo se ha hallado un trabajo que estudie, exclusivamente, en qué medida se ajusta a la realidad el recuerdo de los participantes de eventos específicos incluidos en un material estímulo de referencia. Esta investigación, realizada por Thornton y Zorich (1980), trata de mejorar la capacidad y las habilidades observadoras de los evaluadores: detección, percepción y recopilación de información relevante para la evaluación. Para ello, estos autores establecen tres condiciones experimentales: (1) el primer grupo formado recibe una conferencia, en la que se facilitaban una serie de pautas sobre cómo observar, en qué conductas específicas centrarse, y la importancia de tomar notas sobre lo observado; (2) el segundo grupo entrenado recibe una conferencia en la que se abordaban diferentes errores

sistemáticos que se producen en la observación, y (3) el grupo sin formación. Los resultados señalan que los grupos formados son más precisos que el grupo control, aunque el grupo que recibe el primer tipo de conferencia es el que muestra mayor precisión.

#### **4. Formación centrada en la creación de un Marco de Referencia común (Frame-Of-Reference, FOR)**

Este tipo de formación, propuesto por Bernardin y Buckley (1981), subraya que: (a) los evaluadores sean conscientes de la multidimensionalidad del desempeño y se familiaricen con la identificación de cada conducta de los evaluados con la dimensión de desempeño correcta (Sulsky y Day, 1992, 1994); y (b) que los evaluadores compartan entre ellos un marco de referencia o una conceptualización común respecto a qué es el desempeño, con el fin de que el desempeño sea evaluado de manera similar por diferentes evaluadores (McIntyre et al., 1984; Roch et al., 2012). El objetivo final es lograr evaluaciones más válidas, por parte de los evaluadores, a partir de la presentación de pequeñas muestras de desempeño en el trabajo, junto con la clasificación adecuada emitida por un grupo de expertos (Athey y McIntyre, 1987; Smith, 1986).

El programa FOR ha sido, en los últimos años, el más empleado y citado por distintos autores en comparación al resto de estrategias (Roch et al., 2012), como indican el amplio número de investigaciones realizadas usando este tipo de entrenamiento, como son las de Athey y McIntyre, 1987; Bernardin y Buckley, 1981; Cardy y Keefe, 1994; Chiciro et al., 2004; Gorman y Rentsch; 2009; 2016; Keown-Gerrad y Sulsky, 2001; Lee, 1994; Lievens y Sánchez, 2007; Loignon et al., 2016; Raczynski et al., 2015; Schleicher y Day, 1998; Schleider, Day, Mayes y Riggio, 2002; Sulsky y Day, 1992; 1994; Sulsky y Kline, 2007; Uggerslev y Sulsky, 2008, etc.

Por ello, dada su importancia en el campo de la formación de evaluaciones, en las siguientes líneas se describen las principales características y hallazgos de este tipo de entrenamiento.

En líneas generales, estas investigaciones centradas en la creación de

un marco de referencia común tienen como principal propósito comprobar la influencia y efectividad de los protocolos empleados en este tipo de formación en la precisión de la evaluación emitida por los evaluadores y en el reconocimiento de comportamientos (Cardy y Keefe, 1994; Chiciro et al., 2004; Gorman y Rentsch; 2009; 2016; Keown-Gerrad y Sulsky, 2001; Lievens y Sánchez, 2007; Loignon et al., 2016; Raczynski et al., 2015; Schleicher y Day, 1998; Sulsky y Day, 1992; 1994). Asimismo, se observa variaciones entre los estudios respecto al diseño experimental empleado, estructura del programa, duración del entrenamiento y método de valoración de la precisión, tal y como se describe a continuación.

(a) Diseño experimental.

La mayoría de investigaciones optan por utilizar dos grupos experimentales; es decir, enfrentan un grupo entrenado con un grupo de comparación sin formación (Gorman y Rentsch, 2016; Lievens y Sánchez, 2007; Loignon et al., 2016; Raczynski et al., 2015; Schleicher et al., 2002; Sulsky y Day, 1992; Uggerslev y Sulsky, 2008; Woehr, 1994). Aunque, algunos estudios establecen tres o más condiciones (Athey y McIntyre, 1987; Chiciro et al., 2004; Keown-Gerrad y Sulsky, 2001; Sulsky y Day, 1994; Sulsky y Kline, 2007).

(b) Estructura del programa de formación.

Con respecto a la estructura del programa, el conjunto de trabajos analizados se basan en los planteamientos propuestos en tres investigaciones: Bernardin y Buckley (1981), Pulakos (1984) y Stamoulis y Hauenstein (1993).

Bernardin y Buckley (1981), precursores de este tipo de formación, establecen las siguientes fases esenciales en el entrenamiento del marco de referencia: (a) facilitar descripciones del puesto de trabajo a evaluar e instrucciones sobre cómo los participantes deben analizar las funciones del puesto y extraer las aptitudes requeridas para el mismo; (b) entregar tres viñetas que representen los diferentes niveles de desempeño (excelente, adecuado y mejorable) y que han sido diseñadas a partir de incidentes críticos habituales en el puesto de trabajo; (c) evaluación del desempeño del individuo,

presentado en cada viñeta, usando una escala de anclajes conductuales (BARS; Smith y Kendall, 1963), y justificación de la calificación; (d) el formador informa de las calificaciones correctas y explica la razón de cada puntuación; y (e) formador y participantes debaten las discrepancias entre las calificaciones correctas y las emitidas por los evaluadores en formación. Este protocolo de formación es empleado por McIntyre et al. (1984), Athey y McIntyre (1987) y Lee (1994).

Pulakos (1984; 1986) propone organizar la formación a partir de las pautas planteadas por Latham et al. (1975), las cuales centran el entrenamiento en los contenidos del programa y en la evaluación del desempeño del individuo a partir de escalas de clasificación. Sulsky y Day (1992; 1994), Schleider y Day (1998) y Gorman y Rentsch (2009; 2016) fundamentan la formación empleada en sus estudios en esta propuesta de Pulakos (1984; 1986).

Stamoulis y Hauenstein (1993) plantean las siguientes pautas para estructurar el entrenamiento: (a) una conferencia sobre los aspectos generales de la evaluación del desempeño, la multidimensionalidad del desempeño, y la necesidad de prestar atención a las conductas en el trabajo; (b) una discusión en grupo de las conductas relacionadas con el puesto de trabajo a evaluar; (c) una breve charla y discusión de los contenidos del programa de formación específico utilizado; (d) proyección de videos con ejemplos de desempeño del puesto de trabajo a evaluar; (e) actividades prácticas de evaluación de las tres viñetas que representan situaciones mejorables, adecuadas y excelentes, y justificación de las puntuaciones; (f) un debate de las calificaciones y feedback verbal con el formador; y (g) un resumen del contenido trabajado en el entrenamiento. Chiciro et al. (2004) utilizan esta estructura en su trabajo.

(c) Duración del programa de formación.

En cuanto a la duración de la formación, hay, también, variaciones entre los estudios realizados. Así, por ejemplo, la duración del entrenamiento puede ser variable: 10 minutos (Hessler, 1992), 45 (Gorman y Rentsch, 2009; 2016, Woerh, 1994), 75 (Sulsky y Day, 1992; 1994; Sulsky y Kline, 2007), 90 (Keown-

Gerrad y Sulsky, 2001; Schleider y Day, 1998), 180 (Noonan y Sulsky, 2001) o 480 (Lievens y Sánchez, 2007).

d) Procedimiento de recogida de datos.

Por último, resulta interesante describir cómo se recogen las puntuaciones sobre la evaluación del desempeño y sobre otras variables dependientes después del entrenamiento. La mayoría de trabajos emplean viñetas y videos para mostrar al individuo o individuos que deben ser evaluados o recordados (Bernardin y Buckley, 1981; Gorman y Rentsch, 2009; Keown-Gerrard y Sulsky, 2001; Loignon et al., 2016; Raczynski et al., 2015; Schleicher y Day, 1998; Sulsky y Kline, 2007). Además, es habitual el uso de cuestionarios y escalas para facilitar la valoración de los evaluadores; así como para comprobar en qué grado se han interiorizado los contenidos abordados durante la formación (Gorman y Rentsch, 2016; Loignon et al., 2016; Sulsky y Day, 1992; 1994; Woehr, 1994).

Finalmente y en relación a la eficacia del programa marco de referencia, en la Tabla 2.2., se presentan los resultados más relevantes obtenidos en diversos estudios.

Tabla 2.2. Resultados obtenidos con el programa marco de referencia (FOR).

Autores, año	Resultados
Athey y McIntyre (1987)	Los participantes formados presentan una mayor precisión, una mejor retención del contenido del entrenamiento y menor influencia del efecto de halo en sus evaluaciones.
Sulsky y Day (1992)	Los participantes entrenados presentan: a) una mayor y mejor precisión en sus clasificaciones; b) un criterio de decisión más sesgado para reconocer las conductas consistentes con sus impresiones; y c) una menor precisión en una tarea de reconocimiento.
Woehr (1994)	Los participantes emiten calificaciones de desempeño más precisas en dos de las medidas de desviación propuestas por Cronbach (1955), precisión y elevación diferencial, y obtienen una mejor tasa de recuerdo.
Sulsky y Day (1994)	Los resultados señalan que: (1) el grupo 1 de formación, que observa y evalúa inmediatamente después de la formación, es significativamente más preciso que su grupo control correspondiente; (2) el grupo 1 muestra una precisión significativamente mejor que la del grupo control, aunque su tasa de recuerdo de comportamientos del evaluado fue relativamente baja; y (3) el grupo 2 de formación, que observa y evalúa 48 horas tras finalizar el entrenamiento, emiten calificaciones más precisas en comparación con el grupo control y presentan un mejor recuerdo de las conductas del evaluado frente a los otros grupos entrenados. En relación a la medida del aprendizaje recogida (pre-formación y post-formación), se obtiene una pequeña diferencia significativa entre ambas.
Cardy y Keefe (1994)	Los integrantes de la condición compleja (categorizar las conductas observadas en una de las cinco clases posibles: insatisfactoria, por debajo de la media, en la media, por encima de la media y excepcional), emiten una calificación más precisa, pero solo cuando se les informa del propósito observacional de la evaluación.
Lee (1994)	El entrenamiento afecta a la validez de las evaluaciones cuando se usan escalas BOS pero no cuando se emplean escalas PES (Pulakos, 1986).
Schleicher y Day (1998)	La formación aumenta el grado de acuerdo entre los evaluadores y la precisión de sus evaluaciones cuando se incluyen en la formación contenidos de la Teoría implementada - Teoría A o B (Teoría de Sistemas Asociados de Carlston y Sparks, 1994, citado por Schleicher y Day, 1998).

Tabla 2.2. Resultados obtenidos con el programa marco de referencia (FOR).

<b>Autores, año</b>	<b>Resultados</b>
Keown-Gerrard y Sulsky (2001)	Los participantes de la condición 1 (FOR Tradicional: se les informa de la tarea, de las limitaciones situacionales del puesto de trabajo y del desempeño merecido por el evaluado en base a dos calificaciones anteriores) muestran una mayor precisión en la evaluación. Los participantes de la condición 2 (FOR Tradicional más presentación y explicación con ejemplos de la escala de limitaciones situacionales y debate tanto de las evaluaciones del desempeño observado como sobre las limitaciones situacionales) y de la Condición 3 (Entrenamiento en las dos condiciones anteriores, más una breve conferencia sobre la importancia de considerar el desempeño observado y las limitaciones situacionales) destacan por una mayor exactitud en sus valoraciones sobre las limitaciones situacionales asociadas al puesto.
Schleicher et al. (2002)	Los participantes del grupo entrenado presentan una mejor precisión y exactitud en sus evaluaciones.
Chiciro et al. (2004)	Los beneficios de la formación son similares con o sin incorporar feedback cuantitativo o cualitativo de las evaluaciones correctas.
Lievens y Sánchez (2007)	El grupo entrenado presenta unos valores significativamente mayores en validez discriminante, confianza inter-jueces y exactitud de las evaluaciones frente al grupo control.
Sulsky y Kline (2007)	1) Los integrantes de la tercera (información y modelado), cuarta (información, modelado y role-playing) y quinta (marco de referencia con todos sus elementos) condiciones experimentales muestran mejor precisión en sus evaluaciones. 2) El grupo control y el de información muestran los niveles más bajos de precisión. 3) Los participantes cuyo entrenamiento incorpora elementos de la teoría de aprendizaje social reaccionan más favorablemente a la formación.
Uggerslev y Sulsky (2008)	El tipo de formación y los contenidos mejoran la precisión. Además, al disponer de un momento de medida previo, dicha mejora no se debe, solamente, a la exposición al sistema de evaluación y la práctica.
Gorman y Rentsch (2009)	Los evaluadores entrenados comparten una conceptualización común del desempeño más próxima y realizan una evaluación más exacta.
Raczynski et al. (2015)	El método de autoaprendizaje proporciona una eficacia similar al entrenamiento colaborativo, teniendo este último mayor coste económico y de tiempo.



Tabla 2.2. Resultados obtenidos con el programa marco de referencia (FOR).

Autores, año	Resultados
Gorman y Rentsch (2016)	(1) La influencia del entrenamiento en la conservación de las estructuras cognitivas de información sobre el desempeño se mantiene tras dos semanas sin utilizarlas. (2) Los participantes entrenados muestran una mayor precisión en la evaluación, manteniéndose dicha mejora incluso dos semanas después de la formación (Roch y O'Sullivan, 2003). (3) La precisión de los esquemas sobre el desempeño persisten después de un periodo de inactividad de dos semanas (Gorman y Rentsch, 2009).
Loignon et al. (2016)	En una actividad grupal interactiva de campo con los miembros del equipo, se detectan efectos beneficiosos del entrenamiento en la evaluación. Además, los evaluadores entrenados clasifican con mayor precisión el nivel de desempeño usando una escala con anclajes válida.

En resumen, los resultados obtenidos con el programa de formación FOR muestran que los evaluadores entrenados tienden a emitir una evaluación del desempeño más precisa y ajustada a la realidad.

## 5. Comparación y/o combinación de entrenamientos

En este apartado se exponen aquellas investigaciones que han combinado o comparado dos o más estrategias diferentes de formación de evaluadores.

### 5.1. Formación en los sesgos en la evaluación (RET) y en las dimensiones del desempeño (PDimT)

En este grupo destaca los trabajos de Ivancevich (1979) y de Pulakos (1984). Ivancevich (1979) analiza en un estudio longitudinal los errores de calificación, sesgo de benevolencia y efecto de halo. Para ello, distribuye a los participantes, trabajadores y supervisores, en tres grupos: (1) entrenamiento en el que se definen y se ilustran, con gráficas y ejemplo numéricos, el sesgo de benevolencia y efecto de halo; (2) formación basada en una serie de conferencias sobre la multidimensionalidad del desempeño, a través del análisis de ejemplos de comportamiento para cada dimensión y el establecimiento de grados de desempeño eficaz e inadecuado para cada dimensión; y (3) participantes sin ningún tipo de entrenamiento.

Ambos programas de formación siguen un procedimiento semejante al usado por Borman (1975) y Bernardin (1978). Asimismo, inmediatamente después de recibir la formación, los participantes evalúan el desempeño de dos trabajadores hipotéticos presentados en dos viñetas separadas. Se contrabalancea dentro de cada grupo la administración de dicho material.

Los resultados obtenidos por Ivancevich (1979) indican que el grupo entrenado en sesgos reduce significativamente los errores de benevolencia y halo en comparación con el grupo entrenado en la multidimensionalidad del desempeño y con el grupo control. Aunque, también, se observa una importante disminución del efecto del entrenamiento con el tiempo (tres, cuatro, seis y doce meses después de la formación).

Pulakos (1984) analizó si existen diferencias entre los dos tipos de entrenamiento (RET y PDimT) en cuanto a la precisión de las evaluaciones del desempeño y de la ocurrencia de dos errores de calificación (efecto de halo y sesgos de benevolencia). El procedimiento usado para la formación fue el propuesto por Latham et al. (1975), a través del cual se entrenaba a los participantes en esos dos sesgos, así como en la dimensionalidad del desempeño.

Sus resultados señalan que los participantes formados en sesgos y en la combinación de sesgos, así como en las dimensiones del desempeño muestran: (a) una menor influencia del efecto del halo, y (b) una menor benevolencia en la evaluación. Además, el grupo entrenado solamente en las dimensiones del desempeño emite unas calificaciones más precisas frente al grupo sin entrenamiento.

## **5.2. Formación en los sesgos en la evaluación (RET) y en la observación del comportamiento (BOT)**

En esta línea sobresale el trabajo de Hedge y Kavanagh (1988), en el que se exploró los efectos de la formación en dos momentos de medida diferentes (pre-formación y post-formación); siendo uno de los primeros trabajos que emplea este diseño en este campo. Además de las dos estrategias RET y BOT, incluyeron un tercer tipo centrado en la formación en

toma de decisiones intuitivas y formales, y en los costes y beneficios de éstas. El objetivo era analizar en ayudantes y supervisores el efecto de la: (a) Formación en sesgos, con un formato de conferencia-debate, similar al propuesto por Pulakos (1984), se explican los errores comunes de los evaluadores (sesgos de restricción y de similitud y el efecto de halo) a través de definiciones, ilustraciones gráficas, ejemplos y sugerencias para prevenir dichos sesgos; (b) Formación observacional, se presenta una conferencia grabada en video donde se hace hincapié en la importancia de ser un buen observador de las conductas de trabajo; y la exposición de instrucciones y pautas para observar cuidadosamente, identificar los comportamientos específicos del trabajo y tomar notas siempre que sea posible; y (c) Formación en toma de decisiones.

Los resultados de este trabajo muestran que el entrenamiento en sesgos es capaz de reducir los errores de clasificación (halo, benevolencia y tendencia central), a costa de una disminución de la precisión, la cual, por tanto, se ve perjudicada. Por su parte, los otros dos grupos entrenados, observacional y toma de decisiones, muestran un incremento en la exactitud de sus evaluaciones tras la formación, desapareciendo el efecto negativo asociado a la precisión mostrado por el grupo formado en sesgos (Hedge y Kavanagh, 1988).

### **5.3. Formación en los sesgos de la evaluación (RET) y creación de un marco de referencia común (FOR)**

En este tipo de investigaciones, los autores tratan de determinar cómo el entrenamiento centrado en los sesgos y el centrado en la estrategia del marco de referencia, juntos o por separado, influyen en la precisión de los evaluadores (Aguinis et al., 2009; McIntyre et al., 1984; Stamoulis y Hauenstein, 1993).

El objetivo del estudio de McIntyre et al. (1984) era estudiar si el conocimiento de los participantes sobre la finalidad de la evaluación y el tipo de entrenamiento utilizado influyen en la precisión. Stamoulis y Hauenstein (1993) evalúan el efecto de la formación en sesgos y en el marco de referencia. Y

Aguinis et al. (2009) persiguen reducir el impacto de los sesgos que afectan a las evaluaciones a partir de la formación a través de una web diseñada y creada en base a los principales componentes del entrenamiento del marco de referencia.

McIntyre et al. (1984) organizan la muestra en cuatro grupos: (1) formación en sesgos, con una duración de 15 minutos, consiste en la presentación de una definición, ilustración gráfica y debate de cada uno de los sesgos de restricción de intervalo (sesgos de benevolencia, de severidad y de tendencia central) y efecto de halo; (2) formación en marco de referencia, se facilita la creación de estándares comunes del desempeño del puesto a evaluar, empleando los componentes propuestos por Bernardin y Buckley (1981); (3) combinación de las dos estrategias anteriores; y (4) sin formación. Los resultados indican que el grupo formado con el marco de referencia emite unas clasificaciones más precisas que el resto de grupos, y que el grupo entrenado en sesgos muestra una menor influencia del efecto de halo que el resto de grupos.

Stamoulis y Hauenstein (1993), con la finalidad de facilitar la comparación del efecto de los dos programas (RET y FOR), los diseñan de manera similar, diferenciándose, únicamente, en el contenido. La estructura de los programas es: (a) conferencia sobre la evaluación del desempeño, su multidimensionalidad, y la necesidad de prestar atención a las conductas en el trabajo; (b) discusión en grupo de las conductas relacionadas con el puesto de trabajo a evaluar; (c) breve charla y discusión de los contenidos del programa de formación específico utilizado (RET y FOR); (d) proyección de videos con ejemplos de desempeño del puesto de trabajo a evaluar; (e) actividades prácticas de evaluación usando tres viñetas que representan un continuo (mejorable-adequado-excelente), y justificación de las puntuaciones asignadas; (f) debate sobre las calificaciones y feedback verbal del formador según el programa de entrenamiento; y (g) resumen del contenido trabajado.

La eficacia de cada tipo de entrenamiento se comprobó a través de los cuatro índices de desviación de la precisión descritos por Cronbach (1955). Los resultados obtenidos por Stamoulis y Hauenstein (1993) indican que el grupo

entrenado en el marco de referencia es el que emiten las puntuaciones más precisas. Específicamente, el grupo formado en marco de referencia mejora en los índices de precisión estereotipada y precisión diferencial. El grupo formado en sesgos mejora en el índice de elevación. Y, por último, todos los grupos mejoran en el de elevación diferencial.

El objetivo principal de la investigación de Aguinis et al. (2009) fue reducir los sesgos en la evaluación mediante el entrenamiento en marco de referencia. Utilizan una web en donde están alojados los materiales de entrenamiento y las escalas de evaluación. Los participantes eran supervisores y trabajadores. Las etapas del programa de formación fueron: (a) proporcionar la definición de cada dimensión de desempeño; (b) definir los anclajes de las escalas de evaluación empleadas; (c) describir los comportamientos característicos de cada dimensión; (d) fomentar las actividades prácticas; y (e) facilitar a los evaluadores retroalimentación sobre estas actividades. Entre otros resultados, se obtiene que el entrenamiento es eficaz en la reducción de los sesgos.

### **5.4. Formación en las dimensiones del desempeño (PDimT) y creación de un marco de referencia común (FOR)**

En este ámbito destaca el estudio de Day y Sulsky (1995), en el que se analiza el efecto en la precisión de la clasificación y en los esquemas organizacionales de los evaluadores de: (a) el entrenamiento del marco de referencia, y (b) la configuración de la información del desempeño del evaluado. Se emplea un diseño 2x2. La primera variable independiente corresponde con la formación: grupo con formación y grupo control. La segunda variable se refiere al tipo de configuración de la información presentada: (a) Formato fijo (24 viñetas sobre tres trabajadores, ocho viñetas por cada uno presentadas correlativamente); y Formato mixto (las 24 viñetas de los tres trabajadores presentadas en un orden arbitrario, mostrándose el nombre del trabajador durante cinco segundos antes de cada viñeta). Siguiendo el procedimiento de Pulakos (1984, 1986), cada sesión de formación tenía una duración de 90 minutos. Después de ver las 24 viñetas, se evaluaba el desempeño de los tres empleados usando las escalas trabajadas durante el

entrenamiento, y se cumplimentaba un cuestionario de ocho preguntas de opción múltiple. La finalidad de este cuestionario era evaluar el conocimiento adquirido en la formación y el grado de recuerdo de las viñetas.

Los resultados indican que los participantes entrenados son más precisos en sus evaluaciones que los no formados. Sin embargo, al comparar ambos grupos que recibieron formación, los evaluadores de la condición Formato fijo muestran unas calificaciones significativamente más exactas en el índice de precisión diferencial (Borman, 1977) y en los de precisión estereotipada y precisión diferencial (Cronbach, 1955).

### **5.5. Formación en observación del comportamiento (BOT) y en creación de un marco de referencia común (FOR).**

En este grupo despuntan los tres estudios de Noonan y Sulsky (2001), Sulsky, Skarlicki y Keown-Gerrad (2002), y Roch y O'Sullivan (2003).

En su estudio, Noonan y Sulsky (2001) incorporan nuevos criterios de eficacia, a partir de los cuatro niveles planteados por Kirkpatrick (1959): (a) Reacción, que piensan los asistentes de la formación que están recibiendo; (b) Aprendizaje, en qué medida los participantes aprendieron el contenido trabajado; (c) Comportamiento, cómo aplican lo que han aprendido; y (d) Resultado, la rentabilidad generada por el entrenamiento a largo plazo en términos organizacionales.

La muestra de soldados es dividida en tres condiciones experimentales: (1) Formación en marco de referencia, empleando el procedimiento de Pulakos (1984, 1986): conferencia en que se trata los objetivos y tipos de evaluaciones del desempeño, fuentes de error y cómo se adaptaron dichas cuestiones al sistema de evaluación militar.

(2) Combinación del marco de referencia y de la observación del comportamiento: después de impartir la misma conferencia inicial que en la primera condición, se subraya la importancia de los procesos de observación, la influencia de los errores observacionales, y la utilidad del uso de diarios para la evaluación.

(3) Grupo control: charla sobre la evaluación del desempeño, técnica de lluvia de ideas y debate sobre el uso de la evaluación del desempeño en el contexto militar. Además, se proporciona la definición de las dimensiones de calificación, y se permite practicar la evaluación con dos ejemplos, pero sin feedback.

Al concluir el entrenamiento, se proyectan los videos de tres trabajadores, los cuales son valorados de forma independiente empleando las escalas explicadas en la formación. Se cumplimentó también un cuestionario de reacción con 13 ítems, una prueba de reconocimiento de 12 ítems, similar al utilizado por Sulsky y Day (1992), en la cual los participantes deber indicar si los comportamientos descritos ocurrieron o no en los vídeos, y un cuestionario de ocho ítems de opción múltiple para evaluar el conocimiento adquirido (Sulsky y Day, 1994). Cuatro meses después, todos los participantes cumplimentan el cuestionario de aprendizaje, así como una medida de auto-informe que evalúa en qué medida los participantes emplean la información y los contenidos del entrenamiento.

Los resultados obtenidos por Noonan y Sulsky (2001) indican que los grupos formados en marco de referencia y en la combinación marco de referencia y Observación del comportamiento mejoran su precisión. No obstante, la combinación de los dos programas de formación no implica un aumento significativamente mayor en la exactitud de las evaluaciones que el obtenido en el grupo formado solo en marco de referencia. Además, los datos indican, por un lado, que la reacción de los participantes a la formación predice la transferencia de ésta y, por otro, que el conocimiento adquirido en la formación se mantiene incluso cuatro meses más tarde.

En la investigación desarrollada por Sulsky et al. (2002) se evalúa si los efectos beneficiosos de la formación en marco de referencia se reducen cuando los evaluadores tienen que valorar tanto el desempeño de las tareas como las conductas de ciudadanía. Además, se explora el efecto de ampliar la formación FOR incluyéndose un protocolo de observación.

En este estudio, con una muestra de gerentes de empresa, se

establecen cuatro condiciones experimentales, diseñadas a partir del tipo de entrenamiento y de las conductas mostradas por los evaluados en los vídeos usados como material. El procedimiento empleado es el propuesto por Sulsky y Day (1994), durando la sesión de entrenamiento, aproximadamente, una hora.

En la primera condición, se entrena en la creación de un marco de referencia común y los evaluados realizan tareas y conductas de ciudadanía asociadas a su puesto. En la segunda condición, se usa la misma formación que en la primera condición, pero el personal a valorar no exhibe conductas de ciudadanía. En la tercera condición, los evaluados desempeñan tanto tareas como conductas de ciudadanía, y se entrena, además, no solo en el marco de referencia sino también en la identificación y evaluación de conductas de ciudadanía. En la cuarta condición, se recibe una formación mínima, y en las grabaciones se muestran situaciones tanto de desempeño de tarea como cívico.

Después de la formación, todos los participantes evalúan el desempeño de los tres trabajadores presentados en los vídeos, con la particularidad de que el grupo de la condición tres evalúa tanto el desempeño de tarea como las conductas de ciudadanía, mientras que los otros tres grupos evalúan solo el desempeño de tarea. Se utilizan los cuatro índices de desviación de Cronbach (1955) para valorar la precisión de las puntuaciones obtenidas,

Los resultados muestran que la precisión de las evaluaciones se reduce cuando los evaluados muestran conductas de ciudadanía y cuando los evaluadores no han sido formados en cómo observar e identificar dichas conductas. Específicamente, los grupos sin formación en conductas de ciudadanía muestran una precisión, en términos de elevación diferencial y precisión estereotipada, similar al grupo control. Además, la precisión diferencial del grupo entrenado cuyos evaluados exhibían conductas de ciudadanía no es mejor que el resto de grupos formados. Asimismo, los evaluadores formados en cómo identificar y evaluar las conductas de ciudadanía presentaban una mejor precisión estereotipada frente al grupo control; aunque, respecto a la precisión diferencial no se obtuvo diferencias.



Roch y O'Sullivan (2003) analizan tres cuestiones polémicas asociadas al entrenamiento del marco de referencia: (a) ¿Mejora el recuerdo del comportamiento?; (b) ¿Puede mejorarse si se incorpora al entrenamiento la técnica de observación del comportamiento?; y (c) ¿Pueden sus efectos mantenerse con el transcurso del tiempo?

Roch y O'Sullivan (2003) organizan la muestra en tres condiciones experimentales: (1) Formación en marco de referencia, presentando diferentes escalas gráficas, dimensiones del desempeño, ejemplos de tareas y conductas que representan distintos niveles de desempeño, ejercicios prácticos en base a los contenidos trabajados y a sus respuestas correctas, así como un breve debate con el formador. (2) Combinación marco de referencia y precisión de la observación del comportamiento, impartiendo la misma formación que en la primera condición junto con un mayor énfasis en la importancia de ser un buen observador y de centrarse en los comportamientos concretos y necesarios para la evaluación (Thornton y Zorich, 1980). Y (3) Grupo de control, se muestra las escalas de evaluación y una conferencia sobre la evaluación del desempeño. Después del entrenamiento, los participantes evalúan al ponente de una conferencia grabada y se les solicita que recuerden el mayor número posible de conductas del evaluado.

Los resultados obtenidos por Roch y O'Sullivan (2003) indican que, en primer lugar, el entrenamiento en marco de referencia mejora la precisión de las evaluaciones. En segundo lugar, en cuanto a la tasa de recuerdo, los participantes del grupo FOR incrementan el número total de conductas recordadas, manteniéndose dicho recuerdo en el tiempo. Sin embargo, no se obtienen diferencias entre el grupo entrenado en FOR y el grupo de control en el porcentaje de conductas recordadas correctamente. Por lo tanto, la formación centrada en la creación de un marco de referencia común no parece mejorar la capacidad observadora y la memoria. En tercer lugar, este estudio muestra que incorporar la formación en observación del comportamiento al programa en marco de referencia produce un aumento del porcentaje de conductas correctamente recordadas en comparación con la condición FOR y la de grupo control, aunque dicha combinación no genera una mejora en la precisión de las evaluaciones.

### **5.6. Formación en la creación de un marco de referencia común (FOR) y tipos de escalas de evaluación.**

En este apartado, se comentan los principales trabajos que han tratado de comprobar la efectividad del entrenamiento en el marco de referencia frente a la formación en las escalas de evaluación a ser utilizadas por los evaluadores (Hoffman, Gorman, Blair, Meriac, Overstreet y Atchley, 2012; Melchers, Lienhardt, Von Aarburg y Kleinmann, 2011).

Hoffman et al. (2012) examinan, en un estudio de campo y de laboratorio, la efectividad de un nuevo método de entrenamiento, marco de referencia de escalas, y en qué medida es más eficaz que la formación del marco de referencia tradicional. Para ello, establecen tres condiciones experimentales: (1) Entrenamiento en el marco de referencia de escalas de respuestas, a partir de las definiciones de las dimensiones del desempeño, ejemplos de conductas y de tareas adecuadas y mejorables en el puesto de trabajo, y de diferentes anclajes de escalas de evaluación; (2) Entrenamiento en el marco de referencia tradicional, el cual sigue el protocolo propuesto por Pulakos (1984,1986); y (3) Grupo control, al que se presenta y lee en voz alta la escala de evaluación, incluyendo las definiciones de las diferentes dimensiones del desempeño y una lista de verificación de comportamientos.

Al igual que en otros estudios (Gorman y Renstch, 2009; Schleicher y Day, 1998; Sulsky y Day, 1992; 1994) se emplearon como estímulos dos muestras de desempeño; así como, los índices de Cronbach (1995) para evaluar la precisión de las evaluaciones. Los resultados muestran que: (a) los participantes de la condición del entrenamiento marco de referencia de escalas proporcionaron una evaluación más precisa que los participantes del grupo de comparación, y (b) las evaluaciones de ambos grupos entrenados, marco de referencia con escalas y tradicional, tienen unos niveles de exactitud y precisión similares (Hoffman et al., 2012).

Melcher et al. (2011) analizan qué entrenamiento, marco de referencia, o descripción de los anclajes de las escalas de evaluación, mejora en mayor medida la calidad de las evaluaciones. Desarrollan un diseño 2x2, donde la

primera variable se refiere al entrenamiento, (marco de referencia y grupo de control), y la segunda a los anclajes de las escalas (con descripción y sin descripción). Se constituye cuatro condiciones experimentales: (1) entrenamiento en marco de referencia y descripción de los anclajes de las escalas de evaluación; (2) entrenamiento en marco de referencia, sin descripción de los anclajes de las escalas de evaluación; (3) descripción de los anclajes de las escalas de evaluación sin entrenamiento en marco de referencia; y (4) ni descripción de los anclajes de las escalas de evaluación ni entrenamiento en marco de referencia.

Sus resultados muestran que: (a) el grupo control, que recibe la descripción de los anclajes de las escalas de evaluación, mejoran su precisión y exactitud inter-jueces; (b) los participantes entrenados en el marco de referencia pero que no recibieron la descripción de los anclajes de las escalas de evaluación aumentan su precisión y exactitud inter-jueces; y (3) el grupo en que se combina el entrenamiento en marco de referencia y en descripción de los anclajes de las escalas de evaluación mostró las mejores puntuaciones en las cuatro medidas de precisión y acuerdo inter-jueces (Melchers et al., 2011).

#### **5.7. Formación en las dimensiones del desempeño (PDimT) y en observación del comportamiento (BOT).**

La investigación de Pulakos (1986) tenía como objetivo analizar si la escala de respuesta empleada (BOS y BARS) y los dos programas de formación (PDimT y BOT) influyen en la precisión de las evaluaciones. La muestra se distribuyó en tres grupos: (1) Formación en PDimT; (2) Formación en BOT; y (3) Grupo control. Los resultados muestran un efecto principal significativo de la formación y de la interacción entre la escala de respuesta utilizada y el tipo de formación, para todas las variables dependientes (precisión y grado de acuerdo entre evaluadores).

#### **5.8. Formación en la creación de un marco de referencia común (FOR), observación del comportamiento (BOT), dimensiones del desempeño (PDimT), y sesgos en la evaluación (RET).**

En la literatura revisada, son escasos los trabajos que abordan la combinación de todos los tipos de formación. Así, Eppich et al. (2015) crean un programa de formación que unifica los cuatro tipos principales de entrenamiento (formación en sesgos, en dimensiones del desempeño, en marco de referencia y en observación del comportamiento), pero sin comparar el efecto de cada tipo de formación de manera independiente.

En este estudio se analiza el efecto de este protocolo de entrenamiento en la valoración del desempeño de equipos de trabajo en el campo sanitario de servicios de salud. Así, a través de las tres sesiones del programa de formación impartido a nueve miembros de un equipo interdisciplinar, se realiza: a) una revisión de los conceptos de equipo y trabajo en equipo; b) una revisión y demostración de los errores más comunes en la evaluación; y c) una revisión de los conceptos básicos del desempeño. Se establecieron tres momentos de medida de evaluación a partir de las situaciones representadas en un único video. Después de la evaluación se realiza un debate para aclarar las diferencias entre las puntuaciones emitidas.

Los resultados obtenidos por Eppich et al. (2015) señalan que el grado de acuerdo entre los evaluadores aumentó de la segunda a la tercera sesión de evaluación; incrementándose, incluso, cuatro semanas tras finalizar el entrenamiento.

Sintetizando, en este capítulo se ha expuesto las principales investigaciones que han abordado en qué medida los cuatro programas de entrenamiento son eficaces para reducir los errores específicos para los que fueron diseñados. En general, la evidencia indica que el programa centrado en los sesgos de la evaluación reduce los errores de calificación; la formación centrada en la multidimensionalidad del desempeño y en la creación de un marco de referencia común aumenta la exactitud de la evaluación; y el entrenamiento basado en la observación del comportamiento, aumenta la precisión observacional.

Asimismo, en los estudios analizados y expuestos se observa que los autores optan por incluir diferentes variables dependientes, entre las que

destacan: (a) el conocimiento adquirido por los participantes después de concluir la formación (Noonan y Sulsky, 2001; Sulsky y Day, 1992; 1994; Sulsky y Kline, 2007); (b) la tasa de recuerdo y reconocimiento (Cardy y Keefe, 1994; Noonan y Sulsky, 2001; Roch y O'Sullivan, 2003; Sulsky y Day, 1992; 1994; Thornton y Zorich, 1980; Woehr, 1994); y (c) la conservación de los conocimientos y de la práctica adquirida durante la formación (Eppich et al., 2015; Gorman y Rentsch, 2016; Hedge y Kavanagh, 1988; Noonan y Sulsky, 2001; Roch y O'Sullivan, 2003; Sulsky y Day, 1994; Uggerslev y Sulsky, 2008).

La revisión realizada muestra que la formación centrada en la creación de un marco de referencia común es el tipo de entrenamiento más empleado y analizado, así como el más efectivo a la hora de mejorar la precisión de los evaluadores (Bernardin y Buckley, 1981; Chiciro et al., 2004; Gorman y Rentsch; 2009; 2016; Keown-Gerrad y Sulsky, 2001; Lievens y Sánchez, 2007; Loignon et al., 2016; Raczynski et al., 2015; Roch et al., 2012; Sulsky y Day, 1992; 1994; Sulsky y Kline, 2007; Woehr y Huffcutt, 1994). Mientras que, por un lado, la formación centrada en los sesgos, a pesar de minimizar la influencia de éstos, produce un efecto negativo en la precisión (Bernardin y Pence, 1980; Hedge y Kavanagh, 1988). Y, por otro lado, la formación focalizada en la precisión observacional carece de investigaciones que analicen, de manera exclusiva, su eficacia; aunque sí ha sido analizado en estudios que combinan o comparan diferentes tipos de formación (Hedge y Kavanagh, 1988; Noonan y Sulsky, 2001; Pulakos, 1986; Sulsky et al., 2002; Roch y O'Sullivan, 2003).

Además, existen diversas investigaciones que analizan el efecto de la formación, combinando o comparando, dos tipos de entrenamiento (Aguinis et al., 2009; Day y Sulsky, 1995; Ivancevich, 1979; McIntyre et al., 1984; Pulakos, 1984; Stamoulis y Hauenstein, 1993). Dicha combinación de programas de formación aumenta la eficacia del entrenamiento, fenómeno plausible atendiendo a la fundamentación teórica de los diferentes programas (Roch et al., 2012; Woehr y Huffcutt, 1994). Por último, existen escasos trabajos que unifiquen en un único programa de formación los cuatro tipos de entrenamiento existentes en este ámbito (Eppich et al., 2015). Y, en concreto, no se conoce ningún estudio que compare conjuntamente la eficacia de los cuatro programas.

De este modo, tras introducir y analizar la formación de evaluadores como método para mejorar la calidad de las evaluaciones, en el siguiente capítulo se describe el planteamiento del presente trabajo.

### **Capítulo III: Planteamiento y justificación del problema a investigar**

Como se ha planteado en los capítulos anteriores, la evaluación del desempeño es un proceso esencial para el correcto funcionamiento y el logro de los objetivos de las organizaciones (Griffin & Ebert, 2002). Sin embargo, para que los resultados de dicha evaluación aporten información relevante y sean eficaces, es necesario lograr evaluaciones precisas y fiables. Para ello, tradicionalmente, se ha hecho énfasis en dos tipos de estrategias: 1) desarrollo y mejora de las escalas de medida, y 2) entrenamiento de los evaluadores (Woehr & Huffcutt, 1994).

En el presente trabajo se estudia y compara la eficacia de los programas de formación: (1) dimensiones del desempeño (Performance Dimension Training, PDimT), (2) marco de referencia (Frame-of-Reference, FOR), (3) observación del comportamiento (Behavioural Observation Training, BOT), y (4) sesgos en la evaluación (Rater Error Training, RET).

La eficacia de estos cuatro programas de formación, por separado o comparando dos estrategias entre sí, ha sido analizada en investigaciones previas. Los resultados indican que los evaluadores entrenados evalúan con mayor exactitud frente a los no formados, y que hay diferencias entre los diferentes tipos de programa de formación en cuanto al aumento de la exactitud de las evaluaciones (Aguinis et al., 2009; Bernardin y Buckley, 1981; Day y Sulsky, 1995; Gorman y Rentsch; 2009; 2016; Hoffman et al., 2012; Lievens y Sánchez, 2007; Loignon et al., 2016; Melchers et al., 2011; Noonan y Sulsky, 2001; Pulakos, 1984;1986; Raczynski et al., 2015; Stamoulis y Hauenstein, 1993; Sulsky y Kline, 2007; Uggerslev y Sulsky, 2008; entre otros). Sin embargo, son escasos los estudios que analizan el resultado de implementar, conjuntamente, los cuatro tipos de entrenamiento (Eppich et al., 2015). Y, más aún, no se conoce ningún estudio que compare conjuntamente la eficacia de los programas de formación de evaluadores.

El objetivo principal de este trabajo es analizar y comparar el efecto de cada uno de los programas, tanto cuando se implementa de manera independiente como conjuntamente (condición formación completa). Con ello,

se intenta aportar resultados relevantes que cubriría la carencia de investigaciones centradas en la combinación y comparación entre sí de cuatro tipos de entrenamiento, a excepción del estudio de Eppich, et al. (2015) en el que se unen, aunque no se comparan entre sí, los diferentes tipos de formación en un único programa. Para este propósito, se desarrolla un diseño de investigación con el que se pretende contribuir al avance del conocimiento sobre la precisión de la formación y que aporte nuevas evidencias que esclarezcan las actuales lagunas en este campo de estudio. A continuación, se describen los aspectos que se consideran más relevantes e innovadores de este trabajo.

Además de la aportación anterior, una fortaleza de este trabajo es que añadiría más información sobre si la formación del programa orientado a la observación del comportamiento, por sí sola, incrementa la tasa y calidad de recuerdo y de reconocimiento del contenido de un episodio concreto, así como la precisión de las evaluaciones. Pues, como se planteó en el capítulo anterior, solo se ha hallado un trabajo que estudie, exclusivamente y sin combinar con otras estrategias, este tipo de entrenamiento (Thornton y Zorich, 1980).

Otra fortaleza está relacionada con las cinco medidas utilizadas para evaluar la eficacia de los programas: (1) nivel de conocimiento sobre el desempeño y sus dimensiones; (2) nivel de conocimiento sobre los sesgos de la evaluación; (3) precisión observacional de los evaluadores; (4) evaluación del desempeño de tarea; y (5) evaluación del desempeño cívico. En este sentido, y por un lado, la inclusión de la medida del conocimiento se considera relevante ya que son muy pocas las investigaciones que aportaron datos sobre ella (Noonan y Sulsky, 2001; Sulsky y Day, 1992; 1994; Sulsky y Kline, 2007). Además, y por otro lado, se analiza el efecto de los programas implementados sobre la precisión observacional.

Con respecto a las evaluaciones del desempeño, la revisión realizada indica que el único estudio, al menos sobre el que se tiene información, en el que se explora la eficacia del entrenamiento del marco de referencia en la evaluación del desempeño cívico, es el de Sulsky et al. (2002). Por ello, resulta interesante profundizar en cómo los diferentes tipos de formación incrementan



o no la exactitud de la evaluación del desempeño cívico. Además, en el estudio de Sulsky et al. (2002) se utiliza un cuestionario de evaluación del desempeño cívico con una escala de respuesta tipo Likert de tres puntos, siendo tres (alto en conducta cívica) y uno (no conducta cívica). En el presente trabajo, las evaluaciones se realizan utilizando la Escala de Desempeño Cívico de Coleman y Borman (2000), en su versión en castellano de Díaz-Vilela et al., (2012).

Asimismo, para valorar la precisión de las evaluaciones del desempeño de tarea y el cívico, emitidas por los participantes, se emplea el índice de precisión centrado en la distancia, propuesto por Borman (1997), a partir del promedio absoluto de las puntuaciones de los participantes frente a las puntuaciones verdaderas emitidas por jueces expertos (Roch et al., 2012; Sulsky y Balzer, 1988).

Para responder adecuadamente a los anteriores planteamientos, este trabajo debe fundamentarse en una adecuada elaboración de los materiales e instrumentos a emplear, así como del procedimiento a desarrollar. Con este fin, y en primer lugar, se desarrolla un estudio normativo previo a la elaboración del material audiovisual para determinar el grado de realismo de las situaciones a usar en la formación. Además, se comprueba en este estudio la posible influencia de algunos datos sociodemográficos (p.ej., sexo) y laborales (p.ej., experiencia laboral) del trabajador ficticio a presentar en los vídeos.

Igualmente, en este estudio normativo se explora, entre otras cuestiones, si el momento en que se presenta la tarea o la conducta cívica con un bajo desempeño produce efecto de primacía o recencia (Highhouse y Gallo, 1997; Steiner y Rain, 1989). Se examina, además, cómo afecta a las valoraciones el tipo de instrumento de evaluación empleado (ítems globales o específicos), así como el orden de cumplimentación de estos cuestionarios (Dror y Fraser-Mackenzie, 2008; Fay y Latham, 1982; Gaugler y Thornton, 1989). La información extraída de este estudio es básica para desarrollar el procedimiento de los dos estudios posteriores y la elaboración de los guiones de los vídeos, que fueron grabados por un equipo de expertos y por actores cualificados.

En segundo lugar, se analiza en qué medida los efectos del entrenamiento en una muestra de estudiantes se mantienen, al menos en igual proporción, con una muestra de trabajadores. Así, una fortaleza de este trabajo es emplear una muestra de trabajadores frente a la mayoría de estudios previos en los que han participado estudiantes (Gorman y Rentsch, 2009; 2016; Hoffman et al., 2012; Loignon et al., (2016); Melchers et al., 2011; Raczynski et al., 2015; 1993; Sulsky y Kline, 2007).

En tercer lugar, con respecto al formador, en líneas generales, los investigadores optan por emplear un único formador (Chiciro et al., 2004; Day y Sulsky, 1995; Gorman y Rentsch, 2016; Hoffman et al., 2012; Keown-Gerrard y Sulsky, 2001; Schleicher y Day, 1998). Aunque, existen otros estudios en los que se han empleado varios formadores (Athey y McIntyre, 1987; Raczynski et al., 2015). En este trabajo, con el fin de facilitar la comparación de los resultados obtenidos entre distintas sesiones formativas y tipos de programas, la formación es impartida por un único formador, psicólogo con formación en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, y específicamente en evaluación del desempeño.

En cuarto lugar, y con el propósito de mitigar la influencia de los sesgos asociados a la evaluación, se crea una web donde se alojaron las escalas de evaluación necesarias para que los participantes valoren el desempeño de tareas y cívico de los protagonistas de los videos. El uso de esta web facilita el uso de un formato de escala de respuesta del desempeño de tareas con el que se pretende, por un lado, minimizar la deseabilidad social de las respuestas y, por otro, incentivar a los evaluadores a prestar mayor atención al contenido presentado en las diferentes alternativas de respuesta (Díaz-Cabrera et al., 2014).

Finalmente, y con el fin de que la impartición de la formación para todos los grupos de participantes fueran lo más similares posible, se elabora un manual del formador y uno para el alumno (ver documento adjunto, titulado Programa de Formación y Entrenamiento en Competencias para la Evaluación del Desempeño Laboral).

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

En los siguientes capítulos se exponen los tres estudios empíricos realizados en este trabajo. Se aborda, por tanto, los objetivos e hipótesis, el método y los resultados obtenidos en cada uno de ellos.



**Capítulo IV. Investigación 1. Diseño y evaluación del material de formación y evaluación: análisis de las variables que pueden influir en el proceso evaluador.**

**4.1. Objetivos e hipótesis**

El objetivo general de esta investigación es diseñar, elaborar y evaluar el material y los cuestionarios que se utilizarán como estímulo e instrumentos de medida en las siguientes investigaciones. Asimismo, se pretende examinar en qué medida diferentes variables relacionadas con la evaluación del desempeño pueden influir en la neutralidad y precisión de ésta. Específicamente, se plantean los siguientes objetivos específicos e hipótesis:

Objetivo 1: Analizar el grado de realismo de las situaciones de desempeño elaboradas.

Objetivo 2: Comprobar si las situaciones de desempeño diseñadas se ajustan a las dimensiones del desempeño contextual planteadas por Borman y Motowidlo (1993) y por Coleman y Borman (2000).

Objetivo 3: Comprobar si la coincidencia entre el sexo de la persona evaluada y el del evaluador influye en la evaluación.

*Hipótesis 1*: Cuando el sexo del trabajador y del evaluador coincida la evaluación será más positiva que cuando no haya coincidencia.

Objetivo 4: Constatar si tener conocimiento previo sobre el contexto laboral donde se realiza el trabajo influye en la evaluación del desempeño.

*Hipótesis 2*: Los evaluadores que conozcan el contexto laboral donde el trabajador realiza su trabajo realizarán evaluaciones del desempeño más precisas.

Objetivo 5: Explorar si el orden de presentación de un desempeño o conducta mejorable o insuficiente por parte del trabajador, influye negativamente en la objetividad y precisión de la evaluación del desempeño posterior.

*Hipótesis 3:* La evaluación del desempeño será más negativa cuando aparece una tarea y/o conducta de ciudadanía con un bajo desempeño al final del desempeño descrito (efecto de recencia) que cuando se presenta al inicio (efecto de primacía).

Objetivo 6: Estudiar las posibles diferencias en la evaluación del desempeño laboral en función de la naturaleza del instrumento empleado (específicos vs. globales).

*Hipótesis 4:* La evaluación del desempeño será más benevolente y menos precisa al utilizar un método de evaluación con ítems globales que cuando se usa un instrumento con ítems específicos.

Objetivo 7: Analizar si el orden de cumplimentación de instrumentos de diferente naturaleza dirigidos a evaluar el desempeño afecta a la evaluación.

*Hipótesis 5:* Cumplimentar un cuestionario de evaluación del desempeño con ítems globales en primer lugar hará que la evaluación posterior, usando un instrumento con elementos específicos, sea más positiva y menos precisa, que cuando se responden en orden inverso.

Para llevar a cabo estos objetivos y contrastar las hipótesis, se ha desarrollado esta investigación en dos fases. La primera dirigida a la elaboración de descripciones de desempeño cívico y contraste de los objetivos 1 y 2, y la segunda orientada a comprobar el efecto de diferentes variables en la evaluación del desempeño, tal y como se recoge en los objetivos 3 a 7.

### **FASE I: Diseño y elaboración de las descripciones de desempeño cívico**

La realización de una evaluación del desempeño en un contexto de investigación implica, necesariamente, disponer del desempeño de un trabajador real o ficticio, de forma que los evaluadores puedan emitir un juicio. En este caso, se dispone de las tareas a desempeñar en el puesto de administrativo a partir de un análisis de puesto previo (Díaz-Vilela et al., 2012). Sin embargo, es fundamental incorporar al desempeño de tarea conductas de desempeño cívico.

En esta fase se analiza en qué medida 20 descripciones de desempeño cívico son representativas de las diferentes dimensiones propuestas por Borman y Motowidlo (1993), así como el grado en que dichas conductas de ciudadanía se ajustan a la realidad laboral.

### **4.2. Método**

#### **4.2.1. Participantes**

El estudio se realizó con una muestra de 14 participantes, de los cuales el 64,3% (n=9) eran profesionales administrativos y el 53,7% (n=5) eran expertos en evaluación del desempeño. El grupo de profesionales estaba constituido por personas que desempeñaban funciones administrativas en su puesto de trabajo; mientras que el de expertos estaba formado por docentes e investigadores de universidad, con experiencia investigadora y profesional en evaluación del desempeño.

#### **4.2.2. Diseño**

Se utilizó un diseño transversal empleando la metodología de encuesta (Pérez-Llantada y López de la Llave, 2001).

#### **4.2.3. Instrumentos**

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* que incluía 20 descripciones de desempeño contextual, cuatro para cada una de las cinco dimensiones de desempeño contextual descritas por Borman y Motowidlo (1993): 1) ayudar y cooperar con los demás; 2) aprobar, apoyar y defender los objetivos de la organización; 3) seguir las reglas y procedimientos de la organización; 4) persistir con entusiasmo y esfuerzo extra para completar las actividades de trabajo propias con éxito, y 5) realizar tareas que no son formalmente parte del propio puesto de trabajo. Estas dimensiones están relacionadas con la categorización propuesta por Coleman y Borman (2000), quienes incluían las cuatro primeras dimensiones propuesta por Borman y Motowidlo (1993). Sin embargo, en este estudio, estas dimensiones fueron renombradas, divididas o agrupadas, con el propósito de facilitar su comprensión a los participantes y de adaptarlas a las características del puesto de trabajo a evaluar (véase Tabla

4.1). Asimismo, en esta tabla, se presenta la relación entre las cinco dimensiones teóricas y las 20 descripciones de desempeño contextual elaboradas.

En el cuestionario los participantes debían responder a dos tipos de preguntas respecto a cada descripción, en qué medida era representativa de cada dimensión de desempeño contextual, y en qué medida podría ocurrir realmente en el contexto laboral. En ambas preguntas, los participantes respondían en una escala de uno a 10, que representaban Nada de acuerdo y Totalmente de acuerdo respectivamente (Anexo 1).

Tabla 4.1. Relación entre las dimensiones y las descripciones de desempeño contextual.

Dimensión Borman y Motowildo (1993)	Dimensión en este estudio	Descripciones
Ayudar y cooperar con los demás	Apoyo a los compañeros Trato al usuario	1.1, 1.2, 1.3, 1.4
Aprobar, apoyar y defender los objetivos de la organización		2.1, 2.2, 2.3, 2.4
Seguir las reglas y procedimientos de la organización	Valoración positiva de la organización	3.1, 3.2, 3.3, 3.4
Persistir con entusiasmo y esfuerzo extra	Disposición positiva hacia el trabajo	4.1, 4.2, 4.3, 4.4
Realizar tareas que no son formalmente parte del puesto	Capacidad para motivarse y motivar a otros	5.1, 5.2, 5.3, 5.4

#### 4.2.4. Procedimiento

Cada participante, profesional o experto, recibió a través de correo electrónico el cuestionario, teniendo un plazo máximo de 15 días para cumplimentarlo. El tiempo de cumplimentación se estimó en aproximadamente 40 minutos.

#### 4.3. Resultados

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS en su versión 21. En primer lugar, se comprobó si los datos de cada grupo, profesionales y expertos, mostraban diferencias. Para ello, se realizó un



análisis de varianza multivariante obteniendo una Lambda de Wilks no significativa ( $F(12, 1) = 0.285$ ; *n.s.*;  $\eta^2 = 0.774$ ), por lo que se optó por realizar los análisis restantes conjuntamente ( $n=14$ ).

En segundo lugar, se calculó los estadísticos descriptivos de la representatividad de cada descripción respecto a las cinco dimensiones de desempeño contextual; así como, el grado de realismo de las 20 descripciones. Estos datos se presentan en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Estadísticos descriptivos de representatividad de cada descripción de conducta de ciudadanía respecto a las cinco dimensiones de desempeño contextual y grado de realismo.

Nº Descrip.	AC		TU		VPO		DPT		CM		GR	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1*	4.93	0.28	1.5	0.86	2.64	1.6	4.6	0.75	3.93	1.44	9.00	1.24
2	4.93	0.28	1.86	1.1	2.64	1.34	4.0	0.88	3.93	1.27	8.79	.89
3	4.79	0.43	1.79	1.05	2.64	1.55	3.2	1.58	3.5	1.74	8.29	2.16
4*	4.29	0.83	1.79	1.05	2.21	1.37	1.7	0.91	2.71	1.64	9.00	1.04
5	2.64	1.08	4.79	0.42	3.64	1.15	4.2	0.98	3.14	1.23	7.43	2.59
6	1.64	0.84	4.71	0.61	2.93	1.27	4.1	0.77	2.57	1.16	7.36	2.44
7*	1.79	1.05	4.71	0.61	3.29	1.38	4.4	0.63	2.5	1.23	7.86	2.11
8*	3.0	1.36	4.71	0.61	2.57	1.45	3.5	1.4	2.21	0.98	7.79	2.23
9*	4.36	0.75	2.0	1.11	3.21	1.05	3.6	1.01	3.79	0.98	8.36	1.78
10	2.43	1.28	1.86	0.95	2.93	1.14	4.1	1.14	2.43	1.09	7.71	2.53
11*	1.86	1.17	4.71	0.61	3.64	1.4	3.7	1.14	2.21	1.25	9.07	1.44
12	4.5	0.65	1.71	0.91	3.43	1.09	3.6	1.39	4.0	1.11	7.64	2.02
13	2.21	1.42	1.71	0.91	3.86	1.41	4.6	1.09	3.71	1.49	7.71	2.79
14*	2.71	1.27	1.86	0.95	2.93	1.20	4.6	0.76	3.14	1.17	8.21	1.76
15*	4.64	0.63	2.07	1.20	2.5	1.56	4.2	1.05	4.14	0.77	8.64	1.08
16	3.79	1.19	1.64	0.84	2.50	1.16	4.1	0.92	4.0	0.96	8.14	1.41
17*	3.79	1.48	1.79	1.05	3.29	1.07	3.6	1.16	4.36	1.01	8.07	1.94
18*	3.64	0.93	1.79	0.98	2.29	1.33	4.0	1.11	4.0	0.96	8.57	1.22
19	4.14	1.17	1.79	0.98	2.43	1.51	3.6	1.16	4.57	0.76	7.93	1.39
20	3.21	1.42	1.79	0.89	2.79	1.53	3.4	1.22	4.36	0.93	7.29	2.27

AC: Apoyo a los compañeros, TU: Trato al usuario, VPO: Valoración positiva de la organización, DPT: Disposición positiva hacia el trabajo, CM: Capacidad para motivarse, GR: Grado de realismo.

\* Descripciones seleccionadas para la elaboración del material experimental de la Fase II

Asimismo, se utilizó pruebas t de diferencias de medias (Tabla 4.3) para analizar en qué medida cada descripción de desempeño contextual era representativa de la dimensión teórica subyacente (Borman y Motowidlo, 1993).

Tabla 4.3. Prueba t de diferencias de medias en representatividad de las descripciones de conducta cívica según su dimensión teórica.

Dimensión Teórica	Nº Descripción	Media de representatividad en cada dimensión				
		AC	TU	VPO	DPT	CM
AC	1	-	15.1***	5.7***	1.8	2.6***
	2	-	9.5***	6.2***	3.8**	3.1**
	3	-	10.1***	5.5***	3.4**	3.1**
	4	-	7.6***	5.8***	8.8***	4.2***
TU	5	6.2***	-	3.3**	2.5*	5.1***
	6	9.5***	-	5.3***	3.3**	5.9***
	7	8.6***	-	4.6***	2.7*	5.8***
	8	3.9***	-	5.7***	3.8**	8.6***
VPO	9	-4,1***	3.2**	-	-2.1	-2.1
	10	1.2	3.3**	-	-2.9	1.2
	11	4.9***	-4.1***	-	-0.3	3.3***
	12	-3.0**	3.9**	-	-0.6	-1.5
DPT	13	5.7***	8.3***	2.4*	-	2.4*
	14	5.2***	7.4***	4.1***	-	5.3***
	15	-1.2	5.3***	4.2***	-	0.3
	16	0.7	6.8***	4.2***	-	0.7
CM	17	1.6	5.3***	3.3**	3.1**	-
	18	0.9	5.1***	3.5**	0.0	-
	19	1.2	6.8***	4.8***	3.6**	-
	20	2.9**	6.0***	3.8**	4.8***	-

AC: Apoyo a los compañeros, TU: Trato al usuario, VPO: Valoración positiva de la organización, DPT: Disposición positiva hacia el trabajo, CM: Capacidad para motivarse.

gl=13; \*p≤.05, \*\*p≤.01, \*\*\*p≤.001

Los resultados presentados muestran que las descripciones puestas a prueba representan adecuadamente las dimensiones: Apoyo a los compañeros (AC), Trato al usuario (TU), Valoración positiva de la organización (VPO), Disposición positiva hacia el trabajo (DPT) y Capacidad para motivarse y motivar a otros (CM). No obstante, algunas de las descripciones son interpretadas, en ocasiones, como representativas de otra dimensión. Además, todas las descripciones son valoradas con un grado de realismo siempre superior a 7 puntos.

En general, las descripciones de desempeño contextual elaboradas son juzgadas positivamente en cuanto a su realismo, así como, en su representatividad de las dimensiones propuestas por Borman y Motowidlo (1993). No obstante, se ha seleccionado aquellas 10 descripciones con mejores puntuaciones en ambas condiciones, representatividad y realismo, para la elaboración del material experimental que será empleado en la segunda fase de esta primera investigación.

### **FASE II: Evaluación del material y exploración de variables moduladoras de la evaluación**

En esta segunda fase se estudia el efecto sobre la evaluación del desempeño de las siguientes variables: el conocimiento del contexto laboral, la coincidencia de género entre evaluador y evaluado, el momento en que se presenta una tarea y/o conducta de ciudadanía con un desempeño bajo o inadecuado, y la naturaleza y orden de cumplimentación del método de evaluación.

#### **4.4. Método**

##### **4.4.1. Participantes**

La muestra estuvo constituida por 184 estudiantes universitarios, de los cuales el 41,3% cursaban el segundo curso del Grado en Relaciones Laborales, y el 58,7% el segundo curso del Grado en Psicología. Del total, el 27,7% eran hombres y el 72,3% mujeres. La edad media fue de 22,6 años ( $dt=5,07$ ). Además, el 38,4% de los participantes tenía experiencia laboral previa.

##### **4.4.2. Diseño**

Se utilizaron cinco variables independientes y cuatro variables dependientes. De las variables independientes una era intrasujeto, la naturaleza de los ítems del instrumento de evaluación del desempeño, que tenía dos niveles, ítems globales o específicos. Las cuatro variables independientes restantes eran intersujeto: 1) el conocimiento o no del contexto laboral, con dos niveles: conocer o no las tareas y cargo de los miembros de la

unidad, las condiciones laborales, el espacio físico de trabajo y la antigüedad del trabajador a evaluar; 2) la coincidencia de sexo entre el evaluado y el evaluador: con dos niveles, coincidencia o no, el sexo del trabajador a evaluar era masculino; 3) el momento en que ocurre una tarea y/o conducta de ciudadanía con un desempeño bajo: con dos niveles, al principio o al final del período de evaluación; y 4) el orden de presentación de las escalas de evaluación del desempeño de distinta naturaleza: con dos niveles, presentando primero los instrumentos con ítems globales y luego los específicos, y a la inversa. Las variables dependientes fueron la evaluación del desempeño de tarea y contextual emitida por cada participante en los dos tipos de medidas recogidas, global y específica.

#### **4.4.3. Instrumento**

Se utilizaron materiales diseñados como estímulo para realizar la evaluación del desempeño, y escalas para la evaluación del mismo. A continuación se describe cada uno de ellos.

*Descripción del desempeño laboral de un trabajador ficticio:* se elaboraron cinco muestras del desempeño de un trabajador referidas a cinco días laborales. Estas muestras de desempeño incluían una serie de actividades de desempeño de tarea habituales en personal de oficina y administrativo, así como las conductas de ciudadanía ejecutadas por el trabajador en sus interacciones laborales. Dichas tareas administrativas se identificaron mediante un análisis de puesto previo (Díaz-Vilela et al., 2015). Las conductas de ciudadanía fueron las seleccionadas en la Fase I descrita anteriormente. Asimismo, en tres de los cinco días laborales descritos, el trabajador realizaba un desempeño de tarea y desempeño contextual adecuado, mientras que en los dos días restantes mostraba un desempeño bajo o inadecuado en ambos tipos de desempeño. En el Anexo 2 se incluye la descripción.

*Hoja de registro:* los participantes recibían una hoja de registro estructurada en cinco bloques, uno por cada día laboral descrito, de forma que pudieran tomar nota de aquellos aspectos que consideraran relevantes para realizar la evaluación posterior del desempeño de tarea y contextual (Anexo 3).

*Adaptación española de la escala de Coleman y Borman (2000) de conductas de desempeño contextual (Díaz-Vilela et al., 2012):* está compuesta por 27 ítems específicos con una escala de respuesta de uno a siete con tres anclajes: “No le caracteriza en absoluto”, “Es lo que le caracteriza” y “Le caracteriza muchísimo”. Esta escala presenta una consistencia interna de  $\alpha = .96$  (Díaz-Vilela et al., 2012). Además, se incluyó la opción de respuesta “No se aplica” para responder cuando los participantes consideraban que no podían evaluar el ítem con la información presentada (Anexo 4).

*Cuestionario de evaluación del desempeño contextual global:* este instrumento elaborado *ad hoc* constaba de seis ítems globales. En cinco de éstos se valoraba cada una de las cinco dimensiones adaptadas a partir de las propuestas por Borman y Motowidlo (1993), mientras que el sexto ítem evaluaba el desempeño contextual a nivel general. La escala de respuesta iba de uno a siete, donde el uno era “No le caracteriza en absoluto” y el siete “Le caracteriza muchísimo”. Al igual que la escala anterior, este cuestionario incluía la opción de respuesta “No se aplica” (Anexo 5). La puntuación en desempeño contextual global se halló calculando la media aritmética de los seis ítems. Este cuestionario obtuvo una consistencia interna de  $\alpha = .74$ .

*Cuestionario de evaluación del desempeño de tarea:* estaba formado por 14 ítems específicos elaborados a partir de un inventario de tareas previo del puesto de personal administrativo (Díaz-Vilela et al., 2015). Se respondía en una escala de uno a siete, donde el uno era “Mejorable” y el siete “Excepcional”. Este cuestionario también disponía de la opción de respuesta “No se aplica” (Anexo 6).

*Evaluación del desempeño de tarea global:* al cuestionario de evaluación del desempeño de tarea con ítems específicos se añadió un ítem para evaluar de forma global este desempeño: “Indique, según su opinión, la CALIDAD GLOBAL con la que el trabajador realiza las actividades o tareas que tiene asignadas a su trabajo.” Esta pregunta se respondía en la misma escala utilizada en los ítems específicos (Anexo 6).

Estos materiales e instrumentos se presentaban en un cuadernillo del que se elaboraron ocho versiones (Tabla 4.4), que se diferenciaban en tres aspectos: 1) la inclusión o no de una descripción del contexto laboral del trabajador; 2) el momento, al principio (primacía) o al final (recencia) del periodo de evaluación, en que se presenta una tarea y/o conducta de ciudadanía con un desempeño bajo o inadecuado; y 3) el orden de cumplimentación de las escalas de evaluación del desempeño. Asimismo, cada cuadernillo incluía un apartado de datos sociodemográficos donde se preguntaba sobre la titulación que cursaban, el sexo, la edad y si se tenía o no experiencia laboral. En el Anexo 7 se incluye la versión B1 a modo de ejemplo.

Tabla 4.4. Versiones del cuadernillo considerando los materiales e instrumentos.

Versión	Contexto laboral		Orden descripciones de desempeño inadecuado		Orden cumplimentación escalas globales/específicas	
	Si	No	Primer lugar (Primacía)	Último lugar (Recencia)	Globales-Específicos	Específicos-Globales
A1		X	X		X	
A2		X	X			X
B1	X		X		X	
B2	X		X			X
C1		X		X	X	
C2		X		X		X
D1	X			X	X	
D2	X			X		X

#### 4.4.4. Procedimiento

La tarea de los participantes consistió en leer detenidamente la descripción de los cinco días laborales, y evaluar el desempeño contextual y de tarea del trabajador.

La recogida de datos se realizó en sesiones colectivas realizadas en un aula y con una duración aproximada de una hora. En el reparto de los cuadernillos se controló que las distintas versiones estuvieran igualmente

representadas y que se alternaran de forma que los participantes sentados en asientos contiguos tuvieran versiones diferentes.

Paralelamente, un grupo de tres expertos en evaluación del desempeño, evaluó la descripción del desempeño laboral del trabajador ficticio. El propósito de esta evaluación era alcanzar una evaluación consensuada del desempeño de tarea y contextual del empleado ficticio. Para ello, se utilizó el método Delphi (Linstone y Turoff, 1975). Así, los tres expertos recibieron por correo electrónico la misma versión del cuadernillo donde se incluía la descripción del desempeño laboral del trabajador ficticio y los diferentes cuestionarios de evaluación. Los expertos dispusieron de una semana para devolver sus puntuaciones. Luego, en base a las respuestas dadas, la escala de respuesta de los cuestionarios se redujo, manteniendo sólo las alternativas elegidas con más frecuencia. Estos nuevos cuestionarios fueron reenviados a los expertos que dispusieron de una semana para evaluar otra vez el desempeño del empleado ficticio. En esta ocasión, además, se pidió que explicaran y justificaran sus respuestas.

A continuación, se reelaboraron los cuestionarios mostrando sólo las opciones más votadas de la escala de respuesta, así como un resumen de los comentarios más importantes. Por último, se organizó una reunión con los tres expertos, donde debían evaluar y debatir, con los cuestionarios delante, cada alternativa, con la finalidad de alcanzar un acuerdo sobre el desempeño de tarea y contextual mostrado por el empleado ficticio. Estas evaluaciones consensuadas sobre el desempeño de tarea y contextual del trabajador ficticio se utilizaron como criterio para valorar la bondad de las evaluaciones de los participantes; entendiendo que las evaluaciones serán más precisas en la medida en que tengan menor distancia respecto a las emitidas por los expertos.

### **4.5. Resultados**

En primer lugar, se comprobó la ausencia de outliers univariados considerando las puntuaciones típicas y multivariados con la distancia de Mahalanobis.

En segundo lugar, se realizaron una serie de análisis empleando la prueba *t* para muestras independientes. Primero, se comprobó si la experiencia laboral previa de los participantes generaba diferencias en la evaluación emitida. No se obtuvo diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables dependientes: evaluación del desempeño cívico con ítems específicos ( $t(180)= 0.556, p > .05$ ) y con ítems globales ( $t(179)= -0.087, p > .05$ ); y, evaluación del desempeño de tarea con ítems específicos ( $t(179)= -0.227, p > .05$ ) y globales ( $t(182)= 0.784, p > .05$ ). Segundo, se examinó si conocer o no el contexto laboral influye en la evaluación. Tampoco se encontró diferencias significativas en ninguna de las cuatro variables dependientes: evaluación del desempeño cívico con ítems específicos ( $t(180)= 0.754, p > .05$ ) y con ítems globales ( $t(179)= -0.427, p > .05$ ); y, evaluación del desempeño de tarea con ítems específicos ( $t(179)= 0.457, p > .05$ ) y globales ( $t(182)= 0.651, p > .05$ ). Tercero, se estudió si la coincidencia de sexo entre el evaluador y el evaluado afecta a la evaluación. No se halló diferencias significativas en ninguna de las cuatro evaluaciones emitidas por los participantes: desempeño cívico con ítems específicos ( $t(180)= 0.458, p > .05$ ) y con ítems globales ( $t(179)= -0.333, p > .05$ ); y desempeño de tarea con ítems específicos ( $t(179)= 0.106, p > .05$ ) y globales ( $t(182)= 0.379, p > .05$ ). Por último, se testó si el momento en que aparecen las tareas y conductas cívicas con un desempeño bajo modifica la evaluación. Los resultados muestran que ninguna de las evaluaciones se ve afectada por esta variable (orden de presentación): evaluación desempeño cívico ítems específicos ( $t(180)= -1.764, p > .05$ ) e ítems globales ( $t(179)= -1.259, p > .05$ ); y evaluación desempeño de tarea ítems específicos ( $t(179)= -1.088, p > .05$ ) e ítems globales ( $t(182)= -1.608, p > .05$ ).

En tercer lugar, mediante correlación de Pearson, se comprobó la existencia de relación entre la evaluación del desempeño realizada con elementos globales y específicos, tanto para el desempeño contextual ( $r= 0.652; p < .000$ ), como para el de tarea ( $r= 0.640; p < .000$ ).

En cuarto lugar, se llevó a cabo un análisis de varianza de medidas repetidas 2x2x2 con dos variables independientes intergrupo, 1) el orden de presentación del desempeño inadecuado: al principio vs. al final de la muestra



de desempeño del trabajador, y 2) el orden de presentación de los ítems globales y específicos: globales/específicos vs. específicos/globales; y una variable independiente intragrupo, la naturaleza de la medida de evaluación: global vs. específica. En relación con la evaluación del desempeño de tarea, se obtuvo un efecto principal significativo de la naturaleza de la medida de evaluación ( $F(1, 177)= 21.85$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .11$ ), siendo más benevolentes las evaluaciones realizadas mediante un cuestionario con elementos globales (Tabla 4.5). Mientras que, ni la interacción doble asociada al momento en que se presentan una tarea y/o conducta de ciudadanía de bajo desempeño ( $F(1, 177)= 0.827$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .005$ ), ni la interacción doble del orden de presentación y cumplimentación de los cuestionarios ( $F(1, 177)= 2.199$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .012$ ) resultaron significativas. Tampoco se ha encontrado un efecto significativo de la interacción triple ( $F(1, 177)= 0.073$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .000$ ).

Por su parte, en el desempeño cívico, los resultados fueron en la misma dirección que los obtenidos con el desempeño de tarea; el efecto principal de la naturaleza de los ítems resultó significativo ( $F(1, 177)= 174.38$ ;  $p < .000$ ;  $\eta^2 = .50$ ), siendo las evaluaciones con ítems globales más altas que las realizadas con ítems específicos. No se ha encontrado efecto en las interacciones dobles, orden de presentación de las escalas ( $F(1, 177)= 1.378$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .008$ ), y momento de presentación del desempeño inadecuado (primacía y recencia) ( $F(1, 177)= 0.228$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .001$ ), ni en la interacción triple ( $F(1, 177)= 0.062$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .000$ ).

Tabla 4.5. Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en las distintas condiciones experimentales.

		Desempeño de tarea				Desempeño cívico			
		Global		Específico		Global		Específico	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Primacía (n=91)	Global-Específico (n=46)	4.96	1.59	4.81	.81	4.91	.94	4.13	.71
	Específico-Global (n=45)	5.33	.88	4.93	.90	4.80	.83	4.12	.82
Recencia (n=92)	Global-Específico (n=46)	5.51	1.27	5.19	.91	5.46	.76	4.59	1
	Específico-Global (n=46)	5.33	1.07	4.84	.94	5.07	.83	4.36	.85

En quinto lugar, se calculó la distancia en términos absolutos entre la puntuación directa de cada sujeto y la puntuación otorgada por los expertos para cada variable dependiente. En la Tabla 4.6 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de distancia.

Tabla 4.6. Estadísticos descriptivos de la distancia entre las puntuaciones directas de los participante y la evaluación de los expertos para las variables dependientes en las distintas condiciones experimentales.

		Distancia - Desempeño de tarea				Distancia - Desempeño cívico			
		Global		Específico		Global		Específico	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Primacía (n=91)	Global-Específico (n=46)	1.24	.97	.68	.44	1.44	.89	.74	.59
	Específico-Global (n=45)	.82	.51	.72	.53	1.36	.73	.83	.61
Recencia (n=92)	Global-Específico (n=46)	1.19	.75	.92	.75	1.96	.76	1.16	.93
	Específico-Global (n=46)	.95	.61	.89	.78	1.63	.70	.99	.68

Por último, se repitieron los análisis de varianza de medidas repetidas con las puntuaciones de distancia. Respecto al desempeño de tarea, los resultados muestran que las puntuaciones no están influidas por el momento en que se presenta una tarea y/o conducta de ciudadanía con bajo desempeño ( $F(1, 179) = 2.021$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .011$ ). Sin embargo, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de la naturaleza de los ítems del instrumento (global/específico) en la evaluación del desempeño de tarea ( $F(1, 179) = 8.406$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .045$ ), de forma que las valoraciones realizadas con un instrumento específico se acercaban más a las evaluaciones realizadas por los expertos que las hechas con un instrumento global. Respecto al desempeño cívico, los resultados indican que las evaluaciones no se ven alteradas ni por el momento ( $F(1, 177) = 0.811$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .005$ ), ni por la naturaleza de los ítems ( $F(1, 177) = 2.370$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .013$ ).

#### 4.6. Discusión

En esta primera investigación se ha diseñado, elaborado y evaluado el material y los cuestionarios que van a ser empleados como estímulo y elementos de medida en la segunda y tercera investigación de esta tesis doctoral. Además, se ha explorado la influencia de algunas variables en la precisión de la evaluación del desempeño de tarea y cívico emitida por los evaluadores.

En la primera fase de esta investigación y en correspondencia con los objetivos 1 y 2 planteados, se ha puesto a prueba qué grado de realismo y de representatividad respecto a las dimensiones propuestas por Borman y Motowidlo (1993) tienen las descripciones de desempeño cívico elaboradas. Así, los datos obtenidos han permitido seleccionar las 10 descripciones con mejores puntuaciones en ambas características. Este material, unido a las tareas del puesto de administrativo extraídas de Díaz-Vilela et al. (2015), han servido para elaborar el material experimental utilizado en la segunda fase.

En relación con la coincidencia de sexo entre evaluado y evaluador se observa que ésta no genera diferencia en la evaluación del desempeño. Este resultado va en contra de la primera hipótesis planteada, pero está en consonancia con los resultados presentados por Davison y Burke (2000). Según estos autores, no existe evidencia de una predisposición positiva hacia los hombres frente a las mujeres a la hora de ser evaluados. Así, tal y como ya señalan Latham y Wexley (1993), y Robbins y DeNisi (1993), hombres y mujeres reciben valoraciones del desempeño igual de favorables independientemente de su género. Según este resultado, en contra de lo propuesto por Maas y Torres-González (2011), no es necesario desarrollar métodos especiales de evaluación del desempeño que garanticen la equidad de género, siempre y cuando el sistema de evaluación que vaya a implementarse sea objetivo y justo.

Asimismo, en contra de lo propuesto en la segunda hipótesis, los resultados muestran que conocer o no el contexto laboral de los trabajadores no genera diferencias en la evaluación del desempeño de tarea y cívico. Johns

(2006), y Ferris, Munyon, Basik y Buckley (2008) señalan que el contexto laboral es esencial a la hora de enmarcar el sistema de evaluación del desempeño. Por esta razón, sería razonable esperar que se hubieran detectado diferencias entre los evaluadores que sí conocían el contexto del trabajador que iban a evaluar y los que no. Este resultado inesperado podría deberse a una manipulación deficiente del conocimiento del contexto, ya que su descripción era relativamente general, incluyéndose una breve explicación de las funciones, las condiciones laborales, el espacio físico de trabajo y la antigüedad del empleado. En contextos reales, el conocimiento sobre el contexto laboral en el que se enmarca la evaluación suele ser más amplio, pudiendo tener así una influencia mayor en la evaluación.

Los sesgos de primacía y recencia debidos a en qué momento aparecen conductas de desempeño inadecuadas han sido poco estudiados y los resultados no han sido concluyentes (Highhouse y Gallo, 1997; Steiner y Rain, 1989). Por ejemplo, mientras Highhouse y Gallo (1997) señalan que si una acción con bajo desempeño ocurre al final del período a evaluar produce efecto de recencia influyendo así en la evaluación, Steiner y Rain (1989) no obtuvieron efecto de recencia de las situaciones con bajo desempeño cuando los evaluadores valoran el desempeño de un trabajador en una sola sesión.

Igualmente ocurría en la investigación presentada en este capítulo, y los resultados obtenidos van en la misma línea de los encontrados por Steiner y Rain (1989), la valoración del desempeño es independiente del momento en que aparece una tarea y/o conducta de ciudadanía con un desempeño bajo. Es decir, en contra de lo planteado en la tercera hipótesis, no se encuentran diferencias entre que estas conductas aparezcan al principio (efecto de primacía) o al final (efecto de recencia). No obstante, es posible que pudieran obtenerse diferencias estadísticamente significativas si se compararan no sólo entre sí las condiciones de primacía y recencia, sino éstas con una situación en la que las conductas de desempeño bajo aparecieran a la mitad del período evaluado.

Los resultados de este estudio apoyan parcialmente la cuarta hipótesis que afirma que el uso de medidas globales o específicas modifica la evaluación

del desempeño emitida por los evaluadores. En concreto, se ha analizado el efecto del sesgo de benevolencia en la evaluación en función de la naturaleza de los ítems que conforman la escala. Los resultados señalan que la evaluación realizada con un instrumento con elementos globales, es más benevolente y menos precisa que la efectuada con un cuestionario con ítems específicos, al evaluar el desempeño de tarea. Una posible explicación de este resultado es que cuando la evaluación se hace de forma global el evaluador realiza una estimación general sobre el conjunto del desempeño del trabajador, siendo más fácil que se cometan errores. Mientras que cuando la evaluación es más específica el evaluador debe realizar un mayor esfuerzo de atención, concentración y reconocimiento al tener que considerar diferentes tareas y conductas concretas, entre las que puede haber variaciones en el nivel del desempeño del trabajador.

Esta explicación se apoya en la conclusión de Gaugler y Thornton (1989), quienes afirman que la complejidad de la tarea aumenta la probabilidad de sesgos cognitivos, reduciendo la precisión del juicio. En concreto, estos autores señalan que hacer juicios sobre un trabajo completo es más complejo que hacerlos sobre tareas específicas, ya que, requieren mayor memorización e integración de la información. Estas diferencias dependiendo del tipo de medida empleado van en la línea de los resultados obtenidos por Fay y Latham (1982) que indican que los evaluadores tienden a emitir evaluaciones más benévolas cuando evalúan con cuestionarios globales. La tendencia a sobrevalorar el desempeño de los trabajadores, ya sea por la naturaleza de los ítems de los instrumentos empleados como por la propia forma de ser del individuo, afecta a las decisiones tomadas en las organizaciones (p.ej., promociones, salarios, identificación de necesidades de formación); además de reducir la validez de las evaluaciones y la toma de decisiones (Bretz, Milkovich y Read, 1992; Cheng, Hui y Cascio, 2017).

Dror y Fraser-Mackenzie (2008) advierten de la notable influencia de las primeras impresiones en las evaluaciones finales. Los individuos tienden a mantener dichas creencias previas aunque la nueva información sea disonante o contradictoria con la primera. Tal y como se ha comentado, la valoración realizada con un sistema de evaluación con elementos globales es más

benévola. Si dicha valoración global, se lleva a cabo en primer lugar, es de esperar que la evaluación global genere una impresión que puede influir en una segunda evaluación realizada con ítems específicos. En contra de lo pronosticado en la quinta hipótesis, los resultados indican que la evaluación no se ve influida por el orden en que se presentan y cumplimentan ambos tipos de instrumentos. Al forzar a los evaluadores a centrar su atención en tareas y conductas de ciudadanía más detalladas, el sesgo de benevolencia que se produce en las medidas globales tiende a desvanecerse. Así, el concentrarse en los ítems específicos del cuestionario y recordar la información relevante para su respuesta hace que los participantes no presten atención a la evaluación global emitida con anterioridad.

#### **4.6.1. Limitaciones y aportaciones**

Los resultados de esta primera investigación deben interpretarse considerando que la muestra utilizada está formada por estudiantes. Aunque la evaluación del desempeño es un proceso, tradicionalmente, asociado a los trabajadores de cualquier organización; existe una amplia variedad de estudios que emplean como muestra a estudiantes que nunca han trabajado en el puesto de trabajo que deben valorar (Morgeson y Campion, 1997). Es más, la tarea que se pedía a los participantes consistía en la emisión de un juicio evaluativo; es decir, en base a sus opiniones, debían dar su valoración del desempeño sobre un trabajador ficticio. Este tipo de juicios son formulados a diario por la mayoría de las personas. Asimismo, aunque es probable que el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre un puesto de trabajo concreto puede ser bajo o nulo, el tipo de puesto seleccionado para esta investigación, personal de oficina y administrativo, suele ser familiar para cualquier persona que haya realizado algún trámite, por ejemplo, el proceso de matrícula en la universidad.

Por otra parte, cabe subrayar la esencial aportación de los resultados obtenidos en esta primera investigación a las siguientes investigaciones de esta tesis doctoral. Asimismo, destaca la contribución y las implicaciones prácticas de este estudio al área de la evaluación del desempeño laboral. Los resultados de este trabajo aportan nueva información a la escasez de estudios

sobre cómo la evaluación del desempeño de tarea y cívico puede verse influido por la acción de diferentes variables. En nuestra opinión, este estudio aporta conocimiento sobre los cuestionarios empleados en la evaluación del desempeño, puesto que se ha encontrado que los instrumentos constituidos con ítems específicos permiten realizar una evaluación más objetiva y precisa y, por tanto, reducen en mayor medida la influencia del sesgo de benevolencia en las evaluaciones, que los cuestionarios con elementos globales, tanto en las evaluaciones del desempeño de tarea como en el cívico. Las organizaciones deben valorar las ventajas e inconvenientes del método de evaluación que utilicen para conocer el nivel de desempeño de sus trabajadores. El desarrollo de un instrumento con ítems específicos implica unos costes temporales, personales y económicos mayores que la elaboración de un sistema de evaluación con elementos globales. Sin embargo, el uso de ítems específicos aumenta la objetividad y precisión de la evaluación. Cuando la organización opte por utilizar instrumentos con ítems globales podría establecer una corrección de los datos ya que es probable que se produzca sesgo de benevolencia (Díaz-Vilela et al., 2012). Asimismo, esta tendencia puede reducirse formando a los evaluadores con uno o varios de los programas de entrenamiento para evaluadores disponibles, como son: Rater Error Training (RET), Performance Dimension Training (PDimT), Frame-of-Reference (FOR) y Behavioural Observation Training (BOT) (Woehr y Huffcutt, 1994).





## **Capítulo V. Investigación 2. Comparación del efecto de los diferentes programas de formación sobre la evaluación del desempeño.**

### **5.1. Objetivos e hipótesis**

El objetivo central de esta investigación es comprobar si la formación teórica y práctica influye en la evaluación del desempeño emitida por los evaluadores. Más concretamente, se establecen los siguientes objetivos e hipótesis:

Objetivo 1: Analizar cómo el nivel de conocimiento sobre el desempeño laboral, sus dimensiones y su evaluación, y sobre los sesgos más comunes, varía según el tipo de entrenamiento recibido.

*Hipótesis 1a*: los grupos entrenados en las dimensiones del desempeño y marco de referencia, y en los cuatro tipos de programa obtendrán puntuaciones mayores en conocimiento general sobre el desempeño.

*Hipótesis 1b*: los grupos entrenados en la identificación y prevención de sesgos, y en los cuatro tipos de programa conseguirán mayores puntuaciones en conocimiento sobre sesgos en la evaluación que el resto de los grupos.

Objetivo 2: Comprobar si la precisión observacional de los evaluadores cambia en función del tipo de formación.

*Hipótesis 2*: los grupos entrenados en precisión observacional y en los cuatro tipos de programa serán más precisos al identificar la ocurrencia o no de diferentes acontecimientos.

Objetivo 3: Estudiar si la evaluación del desempeño de tarea y el desempeño cívico se modifica en función del programa de formación implementado.

*Hipótesis 3*: el grupo entrenado en los cuatro programas de formación realizará una evaluación del desempeño de tarea y cívico más próxima a la emitida por un sistema de expertos que el resto de los grupos, sin entrenamiento y entrenados en cada uno de los programas individualmente.

Objetivo 4: Determinar cuáles de las variables entrenadas contribuyen a explicar la precisión de la evaluación del desempeño.

*Hipótesis 4*: el conocimiento en desempeño y sesgos de la evaluación, así como la precisión observacional, serán predictores de la eficacia en la evaluación del desempeño de tarea y cívico.

## **5.2. Método**

### **5.2.1. Participantes**

La muestra estuvo formada por 85 estudiantes, que cursaban el segundo curso del Grado de Psicología de la Universidad de La Laguna, de los cuales el 80,5% eran mujeres y el 19,5% hombres. La edad media fue de 20,5 años ( $dt=3.21$ ).

### **5.2.2. Diseño**

El diseño fue Cuasi-Experimental Factorial-Multivariable de medidas repetidas longitudinal, tomándose las diferentes medidas para cada participante en tres momentos distintos, antes de la formación, después de la formación y un mes tras la formación (seguimiento), constituyendo la variable intragrupo Momento de medida.

El Tipo de formación, entendida como variable independiente intergrupo, dio lugar a cinco grupos: (1) Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia ( $n= 18$ ), (2) Formación en Precisión Observacional ( $n=16$ ), (3) Formación en Identificación y Prevención de Sesgos ( $n=19$ ), (4) Formación en los tres bloques anteriores, Formación Completa ( $n=15$ ), y (5) Grupo de comparación (Sin formación,  $n=17$ ).

En el Anexo 8 se presenta una tabla con los objetivos, contenidos y duración de cada programa de formación. Cada uno de ellos contiene actividades de descubrimiento y de aprendizaje práctico y teórico (Ausubel, 1968; Bruner, 1961). Las actividades de descubrimiento tienen como principal objetivo que los participantes en el programa de formación tomen conciencia de cómo su capacidad para evaluar está afectada por sus conocimientos sobre

el desempeño laboral y sus dimensiones, por no haber sido entrenados en la observación del desempeño, y/o por la influencia de sesgos cognitivos. Cada una de estas actividades de descubrimiento supone la realización de algún ejercicio, que concluye con la explicación del formador y un intercambio de opiniones entre los participantes. Las actividades de aprendizaje pretenden que los participantes practiquen los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas mediante uno o varios ejercicios teórico-prácticos. Asimismo, en los cuatro programas de formación se utilizaron como estrategias metodológicas la discusión grupal, la práctica escrita y la elaboración conjunta de conclusiones. También se realizaron prácticas con videos en los programas de formación centrados en Precisión observacional, Identificación y prevención de riesgos y el de Formación completa.

Como variables dependientes se han utilizado cinco medidas: (1) Conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones, (2) Conocimiento sobre sesgos en la evaluación, (3) Precisión observacional, (4) Evaluación del desempeño de tarea, y (5) Evaluación del desempeño cívico.

### **5.2.3. Materiales e instrumentos**

Los materiales utilizados fueron dos vídeos y un cortometraje, y manuales del formador y del participante para cada programa de formación implementado (en el documento adjunto, titulado Programa de Formación y Entrenamiento en Competencias para la Evaluación del Desempeño Laboral, se incluyen ambos manuales para los programas de formación desarrollados). Los instrumentos de medida fueron cinco: tres cuestionarios *ad hoc*, dos para evaluar el conocimiento sobre el desempeño y sus dimensiones, y sobre los sesgos en la evaluación, y uno para medir la precisión observacional de los participantes; y dos escalas de evaluación del desempeño (de tarea y cívico). A continuación, se describen los materiales e instrumentos:

- *Manual del formador y del participante del Programa de formación en Conocimiento sobre dimensiones del Desempeño y Marco de Referencia de la evaluación*: se trabajan conjuntamente la estrategia Conocimiento sobre dimensiones del Desempeño y Marco de Referencia

de la evaluación, ya que comparten contenidos respecto a la definición e identificación de los tipos y dimensiones de desempeño (Day y Sulsky, 1995). En concreto, se pretende que los evaluadores conozcan qué es el desempeño laboral, cuáles son sus componentes y dimensiones, y que tomen conciencia de la necesidad de construir y utilizar un marco de referencia común sobre las tareas y conductas a evaluar.

- *Manual del formador y del participante del Programa de formación en Precisión observacional*: las actividades están dirigidas a que los futuros evaluadores conozcan, entrenen y pongan en práctica estrategias que mejoren su capacidad perceptiva y, por tanto, aumenten la objetividad y precisión de sus evaluaciones del desempeño. El contexto laboral actual es complejo, con múltiples fuentes de información, lo que dificulta que los evaluadores puedan captar la información necesaria para evaluar eficazmente. Así, este tipo de estrategia formativa cobra especial relevancia al perfeccionar la capacidad observacional de los evaluadores respecto a las conductas realizadas por los trabajadores sujetos a la evaluación (Noonan y Sulsky, 2001).
- *Manual del formador y del participante del Programa de formación en Identificación y prevención de los sesgos de los evaluadores*: está orientado a que los evaluadores tomen conciencia de la existencia e influencia de los sesgos en las evaluaciones, así como a la aplicación de una serie de técnicas para minimizar su efecto. Este entrenamiento está organizado en dos partes. Una parte teórica, en la que se incluyen las definiciones y una breve descripción de los errores más típicos en la evaluación. Y otra parte práctica, en la que los participantes analizan ejemplos de los errores y de las estrategias que pueden utilizar para evitarlos. En este programa se examinan los sesgos más estudiados (Aguinis, 2013), como son los de similitud, contraste, primacía, recencia, negatividad, primera impresión, efecto de Halo, efecto de Spillover, benevolencia, tendencia central, severidad, atribución y estereotipos.
- *Manual del formador y del participante del Programa de formación completa*: es la combinación de todos los demás.
- *Vídeos*: como material estímulo para realizar las evaluaciones del desempeño se elaboraron dos versiones de un vídeo. En el vídeo se

presentan cinco muestras del desempeño de un trabajador en cinco días laborales. Las muestras de trabajo son las mismas en ambos vídeos, cuyo guion se elaboró a partir de los resultados de la investigación 1. Estas muestras de trabajo incluían una serie de actividades de desempeño de tareas habituales en personal de oficina y administrativo, así como las conductas de ciudadanía realizadas por el trabajador en sus interacciones laborales. Además, en tres de los cinco días laborales presentados, el trabajador realizaba un desempeño de tarea y desempeño cívico adecuado, mientras que en los dos días restantes mostraba un desempeño bajo o inadecuado en ambos tipos de desempeño. Por ejemplo, en relación al desempeño cívico, se describieron, por un lado, situaciones con un nivel de desempeño adecuado cuando el trabajador protagonista ayuda y coopera con los compañeros del departamento y, por otro lado, situaciones con un nivel de desempeño cívico bajo cuando el trabajador rechaza el ofrecimiento de la directora del departamento de ocupar un nuevo puesto, alegando falta de motivación, interés, ganas y energía. Respecto al desempeño de tarea, un desempeño adecuado se mostraba, por ejemplo, con la consulta periódica del correo electrónico de trabajo. Mientras que, como muestra de un nivel de desempeño de tarea bajo se utilizó el incumplimiento del procedimiento establecido para realizar un trámite. Las dos versiones del vídeo se diferencian en el orden en que se muestran los cinco días laborales, y en los actores y actrices protagonistas. El uso de estas dos versiones pretendía reducir el efecto del recuerdo en los participantes en la investigación al tener que realizar tres evaluaciones sobre el mismo material. Ambos videos tienen una duración aproximada de 30 minutos.

- *Cortometraje*: para evaluar la precisión observacional se utilizó la producción audiovisual de 18 minutos de duración titulada “Volamos a Miami” (Giráldez y Provencio, 2012). El cortometraje está ambientado en un vuelo Madrid-Miami, cuyo trascurso se ve alterado por el comportamiento de un pasajero que decide saltarse las normas de conducta y de seguridad que son habituales en cualquier vuelo. La elección de este cortometraje se debe a la escasa difusión del mismo,

de forma que era desconocido para los participantes, evitando así la influencia del recuerdo.

- *Cuestionario de conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones*: este instrumento en papel *ad hoc* de 11 ítems evalúa el conocimiento sobre desempeño laboral, sus tipos y dimensiones. Los participantes debían responder si consideraban cada ítem Verdadero o Falso, y se puntuaba de cero a 10. Algunos ejemplos de ítems son: “*El desempeño de tarea se refiere a cuántas tareas realiza el trabajador cada día*”, “*Ayudar a otros compañeros es un comportamiento que define el buen desempeño de tarea de un trabajador*” y “*Evaluar el desempeño de tarea consiste en valorar la calidad y la frecuencia con la que un empleado realiza las actividades asociadas a su puesto*” (Anexo 9).
- *Cuestionario de conocimiento sobre sesgos en la evaluación del desempeño*: este instrumento *ad hoc* estaba compuesto por 21 ítems sobre los sesgos que con mayor frecuencia suelen producirse en la evaluación del desempeño. Estos ítems se presentaban conjuntamente con los ítems del cuestionario anterior, sobre desempeño y sus dimensiones. Se presentaron de forma combinada para reducir la identificación del constructo a evaluar. Algunos ejemplos de los ítems utilizados en este cuestionario son: “*Cuando un evaluador evalúa a un trabajador considerando una única cualidad del trabajador está incurriendo en el efecto halo*”, “*El sesgo de severidad se produce cuando se puntúa especialmente mal a un trabajador al haber cometido un error*” y “*El sesgo de similitud se refiere a que los evaluadores sólo deben evaluar a trabajadores que ocupen puestos similares al suyo*”. Este cuestionario también se respondía en una escala de respuesta dicotómica de Verdadero o Falso, y se puntuaba de cero a 10 (Anexo 9).
- *Checklist de precisión observacional*: Instrumento en papel *ad hoc* de 155 ítems que describen sucesos que pueden o no haber sucedido en el cortometraje “*Volamos a Miami*”. Así, los participantes debían indicar si el acontecimiento descrito había sucedido o no, pudiendo dejar en blanco aquellos ítems sobre los que tuvieran dudas. Los sucesos se presentaban en diferente orden al que ocurren en el video. Del total de ítems, 115 sucedían realmente en el cortometraje y 40 no. La escala de

respuesta era dicotómica de Sí o No, puntuándose de cero a 10. Algunos ejemplos de los sucesos elaborados y presentados son: “*Los pasajeros levantan su mano con el teléfono móvil en ella para entregárselo a la azafata*”, “*Luisa recorre todo el pasillo del avión sin atender las llamadas de los pasajeros*” y “*El avión va lleno, no quedan sitios libres en la zona turista*” (Anexo 10).

- *Adaptación española de la escala de Coleman y Borman (2000) de conductas de desempeño cívico* (Díaz-Vilela et al., 2012): compuesta, originalmente, por 27 ítems, se seleccionaron 20 ítems para este estudio. La exclusión de siete ítems se debe a que las conductas recogidas en ellos no están presentes en el contenido de los videos. La escala de respuesta iba de uno a siete con tres anclajes: “No le caracteriza en absoluto”, “Es lo que le caracteriza” y “Le caracteriza más que a nadie”. Este cuestionario se cumplimentaba a través de una aplicación informática. La fiabilidad de la escala original es alta ( $\alpha=0.96$ ). Además, ésta permite obtener una medida única (unidimensional) o varias medidas (multidimensional) del desempeño cívico. En este trabajo, se obtiene una medida unidimensional del desempeño cívico, siendo la consistencia interna de la escala con esta muestra de 0.87. Algunos ejemplos de ítems son: “*Mostrar un esfuerzo superior al normal en su trabajo*”, “*No quejarse de las condiciones de trabajo en el departamento*” y “*Ayudar a los compañeros de trabajo con sus problemas personales*” (Anexo 11).
- *Escala de evaluación del desempeño de tarea*: este instrumento estaba formado por 14 ítems elaborados a partir del inventario de tareas de un análisis de puesto previo (Díaz-Vilela et al., 2015). Los participantes evaluaban, a través de una aplicación informática, la calidad y la frecuencia con la que el protagonista de cada video realizaba las tareas de su puesto. Para ello, en primer lugar, debajo de cada ítem se presentaba tres recuadros, que incluían un anclaje conductual sin una identificación explícita del nivel de desempeño que representaban (Excelente, Bueno, Mejorable). En estos anclajes se describía la conducta que se espera del trabajador en cada uno de los niveles de desempeño. Estas alternativas de respuesta aparecían aleatoriamente

en diferente posición (derecha, centro o izquierda) para cada uno de los ítems. A continuación, al seleccionar el nivel de calidad elegido, se desplegaban tres alternativas que permitían al participante informar sobre la frecuencia con la que el trabajador realizaba esa tarea con el nivel de calidad previamente indicado. Por tanto, la escala de respuesta de este instrumento iba de uno a nueve (Díaz-Cabrera et al., 2014). Varios ejemplos de ítems son: *“Remitir documentación mediante los medios tecnológicos e informáticos disponibles, asegurando la confidencialidad de los mismos”*, *“Comprobar y verificar que la documentación que recibe tanto por correo convencional como por correo interno, correo electrónico, fax o de manera presencial es la requerida”* y *“Demostrar interés y preocupación por resolver satisfactoriamente las necesidades o demandas de los clientes o usuarios, tanto cara a cara como por teléfono”* (Anexo 12).

#### **5.2.4. Procedimiento**

Los participantes se distribuyeron aleatoriamente en los grupos de formación y en el grupo de comparación. Para controlar el efecto de ver en primera instancia una versión del vídeo u otra, se contrabalanceó el orden de presentación en cada grupo, de forma que la mitad de cada grupo evaluaba la versión 1 en el momento pre-formación, la versión 2 en el momento post-formación, y de nuevo la versión 1 en el seguimiento, mientras que la otra mitad iniciaban el procedimiento con la versión 2.

La medida pre-formación se tomó según el siguiente procedimiento. En primer lugar, los participantes debían cumplimentar los dos cuestionarios de conocimiento sobre el desempeño y los sesgos en la evaluación. En segundo lugar, se proyectaba el cortometraje “Volamos hacia Miami” y los participantes cumplimentaban el checklist de precisión observacional. En tercer lugar, se presentaba la versión correspondiente del vídeo sobre las muestras de trabajo. Durante esta presentación, los participantes disponían de papel y lápiz para tomar notas si lo consideraban necesario. En cuarto lugar, los participantes debían evaluar el desempeño cívico y el desempeño de tarea del trabajador protagonista a través de una aplicación informática.



Una vez cumplimentadas las medidas pre-formación, los participantes recibían la formación correspondiente a su grupo. La formación de cada grupo fue impartida por un único formador, psicólogo con formación en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, específicamente en evaluación del desempeño, y con Máster en Formación. La formación se realizó de forma grupal con siete a nueve participantes por grupo, predominando una metodología participativa. Dependiendo del grupo, la formación tuvo una duración de dos a 13 horas. Una vez concluida la formación e independientemente de la duración de la misma, cuatro días después de las medidas pre-formación, se repitió el mismo procedimiento para recoger la medida post-formación. Por último, un mes después se citó de nuevo a los participantes para que cumplimentaran las mismas medidas previas a modo de seguimiento.

La colaboración de todos los participantes fue voluntaria e informada. Como incentivo, la participación en todas las fases de la investigación suponía la obtención de 0,2 a 1 punto (en función del número de horas de participación) en la calificación final de una asignatura de segundo de grado una vez aprobada.

Paralelamente a la recogida de datos y formación de los estudiantes, se presentó las dos versiones del vídeo a un grupo de tres expertos en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones con experiencia investigadora y profesional en evaluación del desempeño. Siguiendo el método Delphi, se obtuvo la evaluación del desempeño cívico y de tarea de los trabajadores protagonistas en ambos vídeos. Esta evaluación consensuada por los expertos se utilizó como criterio para valorar la bondad de las evaluaciones realizadas por los participantes, entendiendo que las evaluaciones serán mejores cuánto más se acerquen a las evaluaciones realizadas por los expertos.

### 5.3. Resultados

En primer lugar, se ha realizado un análisis de normalidad a partir de las puntuaciones típicas y de outliers multivariados con la distancia de Mahalanobis. Este proceso ha permitido identificar tres casos con valores atípicos, los cuales han sido eliminados en los siguientes análisis. Así, la muestra de estudio quedó constituida por 82 casos válidos.

En segundo lugar, se ha comprobado si existían diferencias en la evaluación del desempeño de tarea y del desempeño cívico en puntuaciones directas en función del orden en que se han utilizado las dos versiones del video. No se obtuvo diferencias en la evaluación del desempeño de tarea en el Orden de presentación de los vídeos ( $F(1, 80) = .677; p > .05; \eta^2 = .00$ ) ni en la interacción de esta variable con Momento de medida ( $F(2, 79) = .620; p > .05; \eta^2 = .01$ ). En la variable desempeño cívico, los resultados señalan un efecto principal de la variable intergrupo, el Orden de presentación de las versiones del video ( $F(1, 80) = 9.55; p < .01; \eta^2 = .11$ ), y una interacción significativa entre la variable intergrupo y la intragrupo Momento de medida ( $F(2, 79) = 15.24; p < .001; \eta^2 = .28$ ). Así, la evaluación del desempeño cívico emitida por los participantes es más positiva en la versión 1 del video cuando éstos evalúan en el momento pre-formación ( $t = 4.68, p < .001$ ) y seguimiento ( $t = 2.67, p < .01$ ). En la Tabla 5.1 se presentan las medias y desviaciones típicas para cada condición.

En tercer lugar, se ha analizado si existen diferencias entre los grupos en las puntuaciones pre-test en cada una de las variables dependientes, obteniéndose diferencias significativas sólo en precisión observacional ( $F(4, 77) = 2.95; p < .05; \eta^2 = .13$ ), aunque los análisis a posteriori con Scheffé no arrojaron diferencias entre grupos.

Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos de desempeño de tarea y cívico en cada momento de medida según la condición de presentación de las versiones de los videos.

Momento de medida	Condición pt. videos	Desempeño tarea		Desempeño cívico	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Pre-Formación	Condición 1 (n= 46)	5.71	0.65	3.69	0.77
	Condición 2 (n= 36)	5.53	0.49	2.94	0.64
	Total (n= 82)	5.63	0.59	3.36	0.80
Post-Formación	Condición 1 (n= 46)	5.48	0.55	3.31	0.70
	Condición 2 (n= 36)	5.41	0.63	3.30	0.39
	Total (n= 82)	5.45	0.59	3.31	0.58
Seguimiento	Condición 1 (n= 46)	5.50	0.62	3.55	0.72
	Condición 2 (n= 36)	5.46	0.57	3.19	0.43
	Total (n= 82)	5.48	0.60	3.40	0.63

Condición 1: Pre-Formación, Versión A de los videos; Post-Formación, Versión B de los videos; Seguimiento, Versión A de los videos.

Condición 2: Pre-Formación, Versión B de los videos; Post-Formación, Versión A de los videos; Seguimiento, Versión B de los videos.

En cuarto lugar, se ha efectuado una serie de análisis de varianza de medidas repetidas (MANOVA), con una variable independiente intergrupo, el Tipo de formación, y la variable intragrupo, que se corresponde con los tres momentos de medida para cada variable dependiente. A continuación, se presentan los resultados del MANOVA para cada variable dependiente. En la Tabla 5.2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables dependientes en cada grupo y momento de medida.

Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en cada grupo y momento de medida.

		Momento de medida					
		Pre-Formación		Post-Formación		Seguimiento	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones	G1	5.6	2.8	9.7	0.8	8.6	1.9
	G2	5	2.1	7.5	2	7.3	2.1
	G3	4.9	2.8	6.9	2.6	7	1.8
	G4	6.4	2	9.6	1	9.5	1.1
	G5	5.8	1.5	6.7	2.1	6.9	1.9
Conocimiento sesgos de la evaluación del desempeño	G1	3.1	1.8	3.2	1.6	4	2.6
	G2	3	2.4	4	2.1	4.4	2.9
	G3	2.7	1.6	7.7	1.7	7.4	1.4
	G4	4.5	2.4	7.5	2.1	8.2	1.4
	G5	3.5	2.1	4	2.2	4.3	2
Precisión Observacional	G1	4.5	1	5.4	1.6	6.2	0.8
	G2	5	0.6	6	0.8	6.4	0.6
	G3	4.1	0.9	5.6	0.8	6.3	0.6
	G4	4.8	0.7	6.1	0.6	6.4	0.5
	G5	4.8	0.7	5.9	1.1	6.6	0.7
Distancia evaluación del desempeño de tarea	G1	0.6	0.7	0.4	0.3	0.2	0.2
	G2	0.9	0.4	0.8	0.5	0.9	0.6
	G3	0.7	0.4	0.8	0.5	0.8	0.5
	G4	0.6	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3
	G5	0.9	0.8	0.8	0.5	0.8	0.7
Distancia evaluación del desempeño cívico	G1	0.6	0.4	0.5	0.4	0.5	0.4
	G2	0.6	0.3	0.7	0.4	0.4	0.3
	G3	0.4	0.2	0.3	0.3	0.5	0.4
	G4	0.6	0.8	0.4	0.3	0.4	0.3
	G5	0.7	0.8	0.6	0.4	0.7	0.6

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en Precisión Observacional; G3: Grupo Formación en Identificación y Prevención de Sesgos; G4: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G5: Grupo de comparación.

*Efecto sobre el Nivel de conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones.*

Los resultados obtenidos mostraron un efecto principal significativo tanto de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 154) = 58.62; p < .001; \eta^2 = .43$ ) como de la intergrupo, Tipo de formación ( $F(4, 77) = 7.51; p < .001; \eta^2 = .28$ ). El efecto de la interacción resultó también significativo ( $F(8, 154) = 2.35, p < .05; \eta^2 = .11$ ). Los contrastes a posteriori presentados en la

Tabla 5.3 indican que los grupos formados en Dimensiones del desempeño y Marco de referencia y en la Formación completa obtienen mayores puntuaciones en conocimiento sobre desempeño que los grupos formados en Precisión observacional y en Identificación y Prevención de sesgos, y el grupo de comparación. En la Figura 5.1 se representa la evolución del conocimiento sobre desempeño para cada grupo.

Tabla 5.3. Contrates a posteriori entre grupos del nivel de conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones.

Grupos formación	Momento de medida		
	Pre-formación	Post-formación	Seguimiento
G1-G2	n.s.	3.32**	2.15*
G1-G3	n.s.	4.45***	2.68**
G1-G4	n.s.	n.s.	n.s.
G1-G5	n.s.	4.75***	2.83**
G2-G3	n.s.	n.s.	n.s.
G2-G4	n.s.	-3.07**	-3.30**
G2-G5	n.s.	n.s.	n.s.
G3-G4	n.s.	-4.13***	-3.84***
G3-G5	n.s.	n.s.	n.s.
G4-G5	n.s.	4.43***	3.96***

\*p<. 05; \*\*p< .01; \*\*\*p< .001

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en Precisión Observacional; G3: Grupo Formación en Identificación y Prevención de Sesgos; G4: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G5: Grupo de comparación.

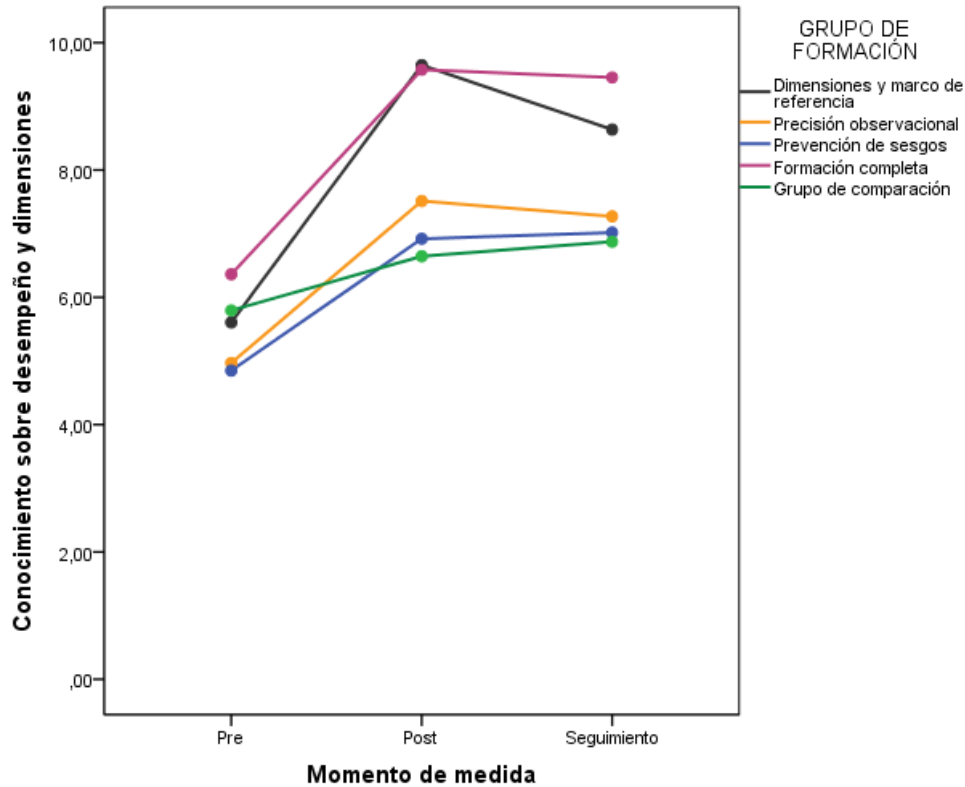


Figura 5.1. Evolución del conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones de cada grupo en cada momento de medida.

*Efecto sobre el Nivel de conocimiento sobre sesgos en la evaluación.*

Respecto al nivel de conocimiento sobre sesgos en la evaluación del desempeño, se obtuvo un efecto principal de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 154) = 60.83; p < .001; \eta^2 = .44$ ), un efecto principal de la variable intergrupo, Tipo de formación ( $F(4, 77) = 12.31; p < .001; \eta^2 = .39$ ) y una interacción significativa ( $F(8, 154) = 10.61; p < .001; \eta^2 = .35$ ). Los análisis a posteriori mostraron que los grupos formados en Identificación y prevención de sesgos y en Formación completa puntuaban más en conocimiento sobre sesgos en la evaluación que los restantes grupos en la medida obtenida tras la formación y en el seguimiento. En la Tabla 5.4 se presentan los valores de  $t$  para cada contraste. En la Figura 5.2 se representa la evolución del conocimiento para cada grupo.

Tabla 5.4. Contrates a posteriori nivel de conocimiento sobre sesgos.

Grupos formación	Momento de medida		
	Pre-formación	Post-formación	Seguimiento
G1-G2	n.s.	n.s.	n.s.
G1-G3	n.s.	-6.99***	-4.78***
G1-G4	n.s.	-6.44***	-5.61***
G1-G5	n.s.	n.s.	n.s.
G2-G3	n.s.	-5.41***	-3.96***
G2-G4	n.s.	-4.96***	-4.80***
G2-G5	n.s.	n.s.	n.s.
G3-G4	-2.46*	n.s.	n.s.
G3-G5	n.s.	5.52***	4.28***
G4-G5	n.s.	5.05***	5.11***

\*p< .05; \*\*p< .01; \*\*\*p< .001

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en Precisión Observacional; G3: Grupo Formación en Identificación y Prevención de Sesgos; G4: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G5: Grupo de comparación.

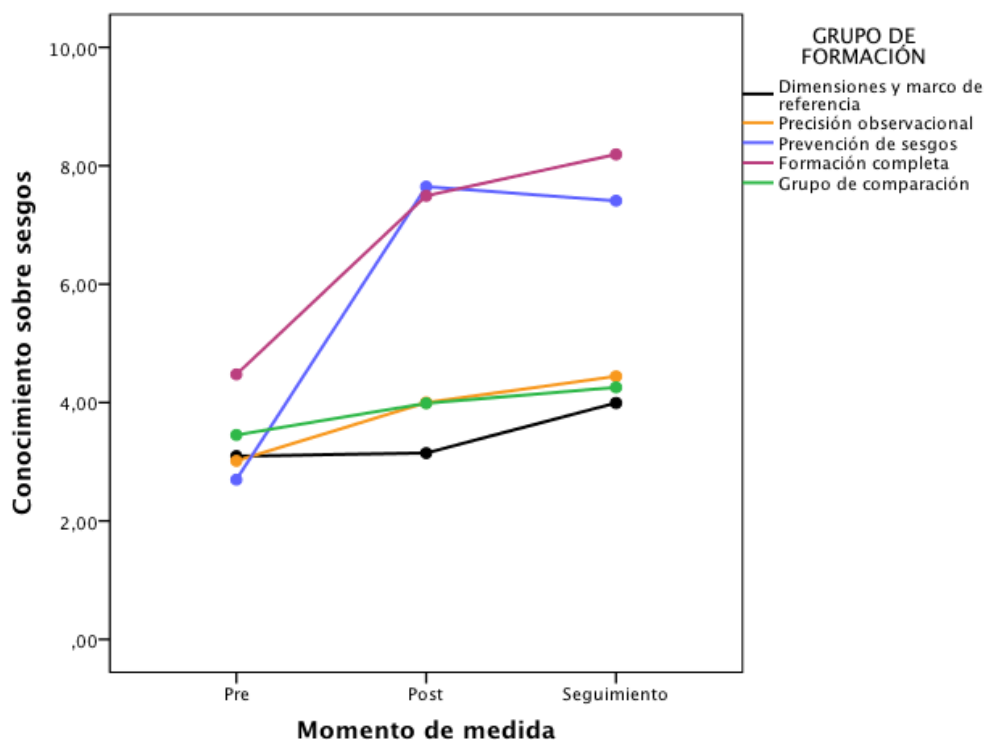


Figura 5.2. Evolución del conocimiento sobre sesgos de cada grupo en cada momento de medida.

*Efecto sobre la Precisión Observacional.*

En la variable Precisión observacional, al ser significativa la prueba de esfericidad de Mauchy ( $\chi^2(2) = 13.29, p < .01$ ), se utilizó la corrección de grados

de libertad de Greenhouse-Geisser, ya que es la que obtenía una potencia observada mayor. Los resultados señalaron un efecto principal significativo de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 132)= 135.351; p < .001; \eta^2 = .64$ ), mientras que el efecto principal de la variable intergrupo, Tipo de formación ( $F(4, 77)= 2.47; p > .05; \eta^2 = .11$ ) y de la interacción no fueron significativos ( $F(8, 154)= 0.92; p > .05; \eta^2 = .05$ ). Los análisis a posteriori de la variable Momento de medida indican que la precisión observacional de los participantes aumentó en cada momento de medida, obteniéndose diferencias significativas entre las medidas previas a la formación y la medida posterior ( $t = -1.139, p < .05$ ) y el seguimiento ( $t = -1.716, p < .05$ ), así como entre la medida posterior y el seguimiento ( $t = -0.578, p < .05$ ). Este resultado señala, por tanto, que todos los grupos, formados y no formados, presentan una tasa de recuerdo mayor y una mejor precisión observacional en cada nuevo momento de medida.

*Efecto sobre la Evaluación del desempeño de tarea.*

Para analizar los cambios en la evaluación del desempeño se creó la variable Distancia respecto a la evaluación del grupo de expertos, que era el valor absoluto resultante de restar la evaluación emitida por los expertos a la evaluación realizada por cada participante. De esta forma, se consideró más precisa aquella evaluación con menor distancia respecto a la de los expertos.

En la evaluación del desempeño de tarea, al ser significativa la prueba de esfericidad de Mauchly ( $\chi^2(2)= 7.49, p < .05$ ), se utilizó la corrección de grados de libertad de Huynh-Feldt, pues es la que obtenía una potencia observada mayor. Se encontró un efecto principal de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 151)= 3.92; p < .05; \eta^2 = .05$ ), de la variable intergrupo, Tipo de formación ( $F(4, 77)= 4.59; p < .01; \eta^2 = .19$ ) y de la interacción ( $F(8, 154)= 2.13; p < .05; \eta^2 = .10$ ). En la Tabla 5.5 se incluyen los contrastes a posteriori que muestran que los grupos formados en Dimensiones y Marco de referencia y en el Programa Completo realizan una evaluación del desempeño de tarea más próxima a la realizada por los jueces que el resto de grupos. En la Figura 5.3 se representan los perfiles de respuesta.



Tabla 5.5. Contrastes a posteriori entre grupos en evaluación del desempeño de tarea.

Grupos formación	Momento de medida		
	Pre-formación	Post-formación	Seguimiento
G1-G2	n.s.	-2.92**	-4.16***
G1-G3	n.s.	-3.41**	-3.56***
G1-G4	n.s.	n.s.	n.s.
G1-G5	n.s.	-2.78**	-3.20**
G2-G3	n.s.	n.s.	n.s.
G2-G4	n.s.	2.67**	3.27**
G2-G5	n.s.	n.s.	n.s.
G3-G4	n.s.	3.12**	2.64**
G3-G5	n.s.	n.s.	n.s.
G4-G5	n.s.	-2.53*	-2.34*

\*p< .05; \*\*p< .01; \*\*\*p< .001

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en Precisión Observacional; G3: Grupo Formación en Identificación y Prevención de Sesgos; G4: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G5: Grupo de comparación.

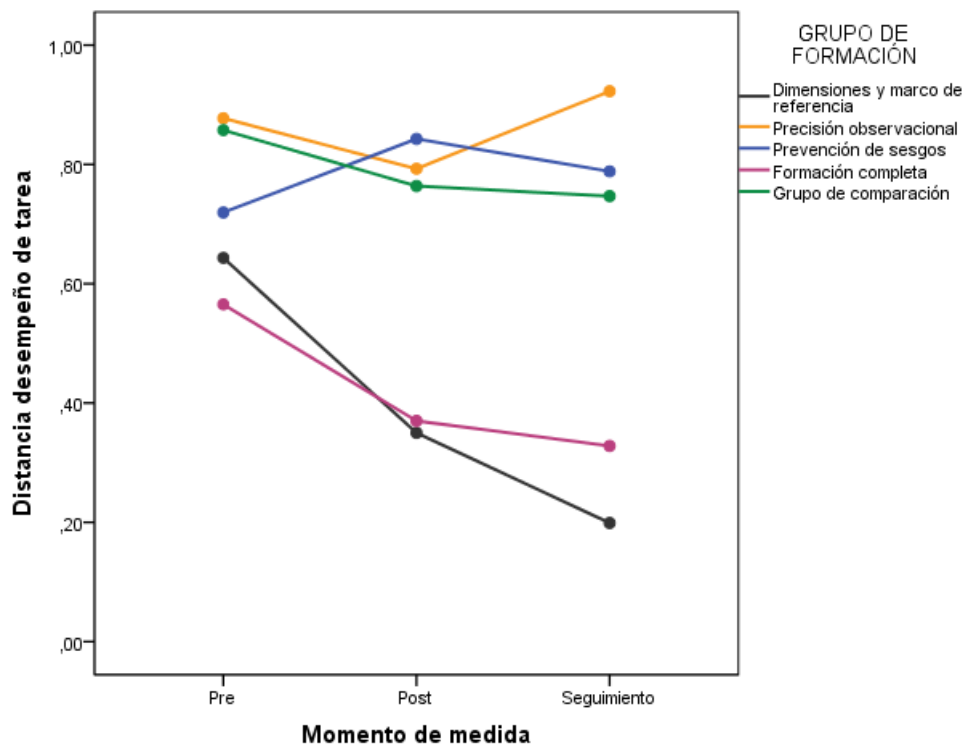


Figura 5.3. Perfiles de distancia en evaluación del desempeño de tarea en cada grupo para cada momento.

*Efecto sobre la Evaluación del desempeño cívico.*

Los resultados muestran la ausencia de efectos principales significativos de la variable intergrupo, Tipo de formación ( $F(4,77)= 1.420$ ;  $p> .05$ ;  $\eta^2= .07$ ), de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 132)= 1.46$ ;  $p> .05$ ;  $\eta^2= .02$ ) y de la interacción ( $F(7,132)= 0.81$ ;  $p> .05$ ;  $\eta^2= .04$ ). Así, la evaluación del desempeño cívico emitida por los participantes no varió significativamente ni por el tipo de formación implementada, ni por los diferentes momentos de medida realizados.

*Capacidad predictiva del conocimiento en desempeño y sesgos en la evaluación y la precisión observacional en la eficacia de la evaluación del desempeño de tarea y cívico.*

Por último, se llevaron a cabo dos análisis de regresión lineal múltiple paso a paso con las medidas de seguimiento (Momento 3), ya que es la medida en la que el efecto de la formación se mantiene en el tiempo. Se introdujo como variables predictoras el conocimiento sobre desempeño y sesgos en la evaluación, así como la precisión observacional. Las variables criterio fueron la eficacia en la evaluación del desempeño de tarea y cívico. Respecto a la eficacia en la evaluación del desempeño de tarea, el modelo resultante fue significativo ( $F(1,80)= 10.38$ ,  $p< .01$ ) y obtuvo una  $R^2$  ajustada= .10. El conocimiento sobre desempeño fue la única variable con capacidad predictiva sobre la eficacia de la evaluación del desempeño de tarea ( $\beta= -.34$ ;  $SE= .03$ ;  $T= -3.222$ ;  $p\leq .01$ ). Sin embargo, ninguna de las variables predictoras explicó varianza de la eficacia en la evaluación del desempeño cívico.

#### **5.4. Discusión**

En esta investigación el objetivo principal ha sido analizar cómo el tipo de entrenamiento, teórico y práctico, influye en la evaluación del desempeño.

En primer lugar, y a pesar de que no corresponde con ningún objetivo planteado, se ha comprobado si las versiones del video empleado como estímulo generan diferencias en la evaluación. Los resultados, en relación a la evaluación del desempeño de tarea, señalan que no existen diferencias entre

las dos versiones del video. Mientras que en la evaluación del desempeño cívico los datos indican que la evaluación emitida por los participantes es más positiva en la versión 1 del video en los momentos de medida pre-test y seguimiento. Este resultado resulta sorprendente porque las conductas cívicas que aparecen en ambos vídeos son las mismas. No obstante, y aunque ambos protagonistas realizan las mismas tareas y conductas, ya sean adecuadas o mejorables, es posible que la forma de hacerlo, sus gestos, sus expresiones, su forma de vestir, su tono de voz, etc., puedan estar modulando la percepción, la imagen y la evaluación de los participantes del estudio. En este sentido, puede que alguna característica de los actores haya favorecido la influencia de alguno o varios de los sesgos en la evaluación comentados al inicio de este trabajo (Aguinis, 2013).

En segundo lugar, en relación a si la formación genera mayor conocimiento sobre el desempeño, se observa que las hipótesis 1a y 1b se han cumplido. El conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones, y sobre sesgos en la evaluación se ha visto incrementado en aquellos grupos que han recibido formación específica sobre ellos, bien en un programa independiente bien en el programa de formación combinado. Estos hallazgos van en la línea de los resultados obtenidos en otros estudios donde se ha utilizado un cuestionario para valorar y analizar el conocimiento adquirido por los evaluadores durante el entrenamiento (Day y Sulsky, 1995; Loignon et al., 2016; Noonan y Sulsky, 2001; Sulsky y Day, 1994; Sulsky y Kline; 2007). Estos autores señalan que existen diferencias significativas entre la medida pre-formación frente a la post-formación y seguimiento, manteniéndose latente dicho incremento de conocimiento, incluso cuatro meses después de finalizada la formación.

En tercer lugar, se ha analizado la tasa de acierto de los participantes de los distintos grupos de formación a la hora de determinar la ocurrencia o no de diferentes acontecimientos de un listado sobre un cortometraje. Este tipo de análisis es similar al realizado, previamente, por otros investigadores quienes tratan de evaluar si una formación adecuada y específica puede incrementar la precisión observacional de los evaluadores (Cardy y Keefe, 1994; Noonan y Sulsky, 2001; Roch y O'Sullivan, 2003; Sulsky y Day, 1992; 1994; Thornton y

Zorich, 1980; Woehr, 1994). Asimismo, la mayoría de estos autores señalan que, aunque el entrenamiento no mejora la exactitud de la evaluación del desempeño, tiene beneficios en términos de reconocimiento y recuerdo. Los resultados de esta investigación no corroboran lo planteado en la hipótesis 2, ya que, los participantes de todos los grupos experimentales, independientemente del tipo de formación y de haberla o no recibido, fueron más precisos en cada nuevo momento de medida. Es decir, la puntuación de todos los participantes mejoró en el momento de medida post-formación respecto a la medida pre-formación, pero ésta fue más baja que la obtenida en el seguimiento. Una explicación plausible de este hecho puede ser el aprendizaje asociado a la tarea, así como, a la repetida exposición, en tres ocasiones, al listado de sucesos y conductas, y al cortometraje.

En cuarto lugar, respecto al tercer objetivo de esta investigación, se ha tratado de determinar si la evaluación del desempeño de tarea y el cívico varía según el tipo de entrenamiento que se recibe. En esta línea, existen varios estudios que han analizado la eficacia de los diferentes tipos de formación de evaluadores (Athey y McIntyre, 1987; Gorman y Rentsch, 2009; Hauenstein, 1998; Keown-Gerrard y Sulsky, 2001; Noonan y Sulsky, 2001; Pulakos, 1986; Roch y O'Sullivan, 2003; Roch et al., 2012; Stamoulis y Hauenstein, 1993; Sulsky y Day, 1994; Sulsky et al., 2002; Uggerslev y Sulsky, 2008; Woehr y Huffcutt, 1994). Asimismo, para valorar la mejora de la precisión de las evaluaciones, la mayoría de investigaciones han empleado los índices de Cronbach (1955) o el índice de precisión centrada en la distancia de Borman (1997) (Bernardin, Tyler y Villanova, 2009; Gorman y Rentsch, 2009; 2016; Sulsky y Day, 1994; Sulsky y Kline, 2007; Raczynski et al., 2015; Uggerslev y Sulsky, 2008; Woehr, 1994). En este trabajo se ha optado por el índice de Borman utilizando como medida de referencia de la eficacia de la evaluación las puntuaciones emitidas por un grupo de expertos.

La tercera hipótesis, donde se plantea que el grupo que recibía el programa completo realizaría una evaluación más precisa de los dos tipos de desempeño, se confirma parcialmente. Por un lado, se obtuvo que en la evaluación del desempeño de tarea, el grupo formado en el programa completo muestra puntuaciones más cercanas a las emitidas por el grupo de expertos

que el grupo de comparación y los otros grupos experimentales, excepto el grupo formado en el marco de referencia y dimensiones del desempeño que también realiza una evaluación más precisa que los restantes grupos. Este resultado va en la misma dirección que trabajos anteriores, donde se encontró que los participantes entrenados en la creación de un marco de referencia común, de manera independiente o combinada con otros tipos de formación, emiten una evaluación más exacta que aquellos que no recibieron formación o reciben una formación mínima (Aguinis et al., 2009; Bernardin y Buckley, 1981; Cardy y Keefe, 1994; Chiciro et al., 2004; Day y Sulsky, 1995; Eppich et al., 2015; Gorman y Rentsch, 2009; 2016; Hedge y Kavanagh, 1988; Hoffman et al., 2012; Ivancevich, 1979; Keown-Gerrad y Sulsky, 2001; Lee, 1994; Lievens y Sánchez, 2007; Loignon et al., 2016; McIntyre et al., 1984; Melchers et al., 2011; Noonan y Sulsky, 2001; Pulakos, 1984; 1986; Raczynski et al., 2015; Schleicher y Day, 1998; Schleider et al., 2002; Stamoulis y Hauenstein, 1993; Sulsky y Day, 1992; 1994; Sulsky y Kline, 2007; Sulsky et al., 2002; Roch y O'Sullivan, 2003; Uggerslev y Sulsky, 2008). En la evaluación del desempeño cívico, ninguno de los grupos, con o sin formación, muestra una mejora en la exactitud de la evaluación. Aunque otras investigaciones también han obtenido escasa mejoría en la precisión de las evaluaciones del desempeño cívico tras la formación (Sulsky et al., 2002), se esperaba algún efecto de la formación.

Estos resultados se relacionan con trabajos previos con resultados diversos. En primer lugar, que el grupo entrenado en Dimensiones y Marco de Referencia despunte frente a otros, es un resultado en la línea de los obtenidos por otros autores, demostrando, nuevamente, la eficacia de este tipo de programa (Gorman y Rentsch, 2009; Hauenstein, 1998; Keown-Gerrard y Sulsky, 2001; Roch et al., 2012; Stamoulis y Hauenstein, 1993; Sulsky y Day, 1994; Sulsky et al., 2002; Uggerslev y Sulsky, 2008). En segundo lugar, el incremento en la exactitud de la evaluación del grupo "Programa Completo" va en contra de los resultados obtenidos por Noonan y Sulsky (2001), quienes indican que la utilización conjunta de varios tipos de entrenamiento no conduce a un aumento significativo de la eficacia, más allá de la mejora obtenida con la implementación de los programas por separado. Sin embargo, va a favor del trabajo de Eppich et al. (2015), quienes obtuvieron una mejora destacable en la

precisión de los evaluadores combinando todos los tipos de estrategias de formación, aunque la muestra utilizada fue pequeña.

En tercer lugar, el hecho de no encontrar diferencias en la precisión de la evaluación del desempeño cívico resulta inesperado. Sulsky et al. (2002) destacan en su estudio, la importancia de las conductas de ciudadanía como parte esencial de la actividad laboral diaria de los trabajadores. Una explicación de la escasa influencia del entrenamiento sobre la evaluación del desempeño cívico puede deberse a que las dimensiones de este tipo de desempeño son iguales para todos los puestos de trabajo (Borman y Motowidlo, 1997; Borman et al., 2001; Díaz-Vilela et al., 2012; Dorsey et al., 2010; Hatrup et al., 1998; Motowidlo y Van Scotter, 1994; Organ y Ryan, 1995; Ployhart et al., 2006). Así, independientemente de que se reciba formación o no, y del tipo de formación, estas dimensiones son más sencillas de identificar en los evaluados; ya que, la mayoría de personas experimentan estas conductas en sus puestos de trabajo (o en el caso de los estudiantes en el ámbito académico), bien al realizarlas bien al recibirlas o percibirlas en sus compañeros.

Por último, existen varias investigaciones que han tratado de determinar en qué medida las habilidades sociales y personales, capacidad cognitiva, factores de personalidad, técnicas de selección, educación y conocimientos son predictores del entrenamiento (Hartmann, Sunde, Kristensen y Matinussen, 2003; Hausdorf y Risavy, 2015; Huang, Blume, Ford y Baldwin, 2015). La cuarta hipótesis de este trabajo plantea que el conocimiento en desempeño y sesgos de la evaluación, así como la precisión observacional serían buenos predictores de la eficacia en la evaluación del desempeño de tarea y cívico. Los resultados obtenidos confirman parcialmente esta hipótesis, ya que sólo el conocimiento sobre desempeño contribuye a explicar la eficacia de la evaluación del desempeño de tarea. Mientras que ninguna de las variables predictoras explica la eficacia en la evaluación del desempeño cívico. A la vista de los resultados puede entenderse que para mejorar la eficacia de la evaluación del desempeño de tarea sólo es necesario formar en algunos aspectos del conocimiento sobre el desempeño y sus dimensiones. Sin embargo, al menos tres razones nos impiden aceptar por ahora esta conclusión. En primer lugar, aunque los dos programas de formación que han

obtenido mejores resultados se han mostrado igual de eficaces con esta muestra puede que su aplicación en trabajadores arroje resultados distintos. En segundo lugar, es posible que las medidas de cambio empleadas no hayan apresado otros elementos de la formación, también útiles para la evaluación. Y en último lugar, el simple hecho de conocer un dominio no implica necesariamente una adecuada ejecución o aplicación del mismo.

### **5.4.1 Limitaciones y aportaciones**

Al igual que en la primera investigación, en este segundo estudio la muestra empleada está constituida por estudiantes. No obstante, a pesar de que la evaluación del desempeño es un proceso relacionado con trabajadores, el uso de estudiantes en trabajos centrados en la formación de evaluadores del desempeño, es una práctica habitual. En ellos, se presentan situaciones de laboratorio con una tarea de evaluación ficticia, en la que los estudiantes han de desempeñar el rol de evaluador (Noonan y Sulsky, 2001). Además, aunque el uso de muestras con estudiantes puede condicionar la generalización de los resultados en el campo profesional, los estudiantes suponen un grupo con la suficiente amplitud y disponibilidad como para poner a prueba, en un breve espacio de tiempo, los diferentes programas de formación.

Otra posible limitación de esta investigación es el método utilizado para valorar la eficacia de las evaluaciones del desempeño de tarea y cívico. Como ya se ha comentado, no se han utilizado los índices de precisión de Cronbach (1955), que son los más habituales en este tipo de estudios (Bernardin et al., 2009; Gorman y Rentsch, 2009; Uggerslev y Sulsky, 2008). Sin embargo, en su lugar se ha empleado el índice de precisión centrado en la distancia de Borman (1997), que, a nivel conceptual, es una medida estrechamente relacionada con los índices de Cronbach (1955). Este procedimiento también se basa en la distancia entre las puntuaciones emitidas por los participantes y las puntuaciones correctas y verdaderas (*“true scores”*) realizadas por un grupo de expertos (Roch et al., 2012).

Por otro lado, hay que destacar la contribución de esta investigación al campo de los programas de formación de evaluadores. Los participantes del

grupo experimental en Formación completa han despuntado junto a los participantes del grupo FOR, mostrando las mejores puntuaciones en ambas pruebas de conocimiento y una evaluación del desempeño de tarea más precisa. Este hallazgo supone un nuevo paso en la formación de evaluadores puesto que, un programa de formación, que incluya las características de todos los tipos de programas, puede ser igual de efectivo que el entrenamiento del marco de referencia, señalado en numerosos estudios como el que proporciona mayor precisión (Eppich et al., 2015; Hauenstein, 1998; Gorman y Rentsch, 2009; Uggerslev y Sulsky, 2008). Asimismo, se observa que la mayor duración temporal del programa combinado no supuso necesariamente una mejora en los resultados frente a los obtenidos cuando la formación es más breve. Queda por responder si el programa completo de formación aporta algo más que el programa FOR cuando se aplica en trabajadores, ya que su mayor duración temporal y, por tanto, coste en su implementación no apoyaría su aplicación si los resultados obtenidos con un programa formativo más reducido son los mismos.



## **Capítulo VI. Investigación 3: Efecto de la implementación de los programas de formación más eficaces en trabajadores**

### **6.1. Objetivos e hipótesis**

El principal objetivo de esta tercera y última investigación es poner a prueba y analizar la eficacia de los programas de formación más eficaces, según los resultados de la investigación 2, con una muestra de trabajadores. La eficacia de los que se identificaron como mejores programas de formación de evaluadores puede verse modificada al aplicarlo a trabajadores, ya que éstos tienen ideas previas de cómo debe ser el desempeño en un puesto, pueden haber realizado evaluaciones sobre sí mismos u otros, o haber sido evaluados. Además, es relevante analizar las posibles diferencias entre los dos programas que dieron buenos resultados en la investigación anterior. Así, específicamente, se persiguen los siguientes objetivos e hipótesis:

Objetivo 1: Comprobar si los beneficios detectados en la evaluación del desempeño con los mejores programas de formación con la muestra de estudiantes se mantienen en la muestra de trabajadores.

*Hipótesis 1a*: Los dos grupos entrenados obtendrán puntuaciones mayores en conocimiento general sobre el desempeño que el grupo de comparación.

*Hipótesis 1b*: El grupo entrenado con el programa completo obtendrá mayores puntuaciones en conocimiento sobre sesgos de la evaluación que los otros grupos (formación en dimensiones y marco de referencia, y sin formación).

*Hipótesis 1c*: El grupo entrenado con el programa completo obtendrá mayores puntuaciones en precisión observacional que los otros grupos (formación en dimensiones y marco de referencia, y sin formación).

*Hipótesis 1d*: La evaluación del desempeño de tarea y cívico de los dos grupos entrenados se acercará más a la evaluación de los expertos, en las medidas post-entrenamiento y seguimiento, que la del grupo de comparación.

Objetivo 2: Comprobar cuál de los dos programas de formación resulta más eficaz en el tiempo.

*Hipótesis 2*: El grupo entrenado con el programa combinado obtendrá mejores puntuaciones en las variables dependientes en los momentos de medida post-formación y seguimiento.

Objetivo 3: Comprobar qué variables explican la precisión en la evaluación del desempeño.

*Hipótesis 3*: El conocimiento en desempeño, sus dimensiones y sesgos de la evaluación, así como la precisión observacional serán predictores de la eficacia en la evaluación del desempeño de tarea y cívico.

## **6.2. Método**

### **6.2.1. Participantes**

La muestra estuvo formada por 42 trabajadores de diferentes organizaciones de la isla de Tenerife, de los cuales el 59,5% eran mujeres y el 40,5% hombres. La media de edad era de 43,52 años ( $dt= 11,3$ ; rango 28-60). El 92,85% de los participantes tenían formación universitaria y los restantes poseían estudios secundarios. Los participantes ocupaban puestos de trabajo en los que tenían personas a su cargo o en los que podían ser requeridos para realizar evaluaciones de otros trabajadores. Siguiendo la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88), el 54,76% eran profesionales o técnicos de nivel medio (p.ej., abogados, asesores, enfermeros, psicólogos, profesores), el 42,85% de los trabajadores ocupaban puestos de dirección o mando intermedio en administración y gestión de Recursos Humanos y el 2,38% eran empleados de oficina. El 54,76% de la muestra tenía alguna experiencia previa en la realización de evaluaciones del desempeño.

### **6.2.2. Diseño**

En este estudio se desarrolló el mismo planteamiento de la investigación descrita en el capítulo anterior. Así, se empleó un diseño Cuasi-Experimental

Factorial-Multivariable de medidas repetidas longitudinal, obteniéndose de cada trabajador tres medidas recogidas en tres momentos distintos, antes de la formación, después de la formación y un mes tras la formación (seguimiento), constituyendo la variable intragrupo, Momento de medida. Respecto a la variable intergrupo, el Tipo de Formación, se constituyeron tres grupos: (1) Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia ( $n= 15$ ), (2) Programa Completo ( $n=13$ ), y (3) Grupo de comparación (Sin formación,  $n=14$ ).

Asimismo, igual que en la segunda investigación, se utilizaron cinco variables dependientes: (1) Conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones, (2) Conocimiento sobre sesgos en la evaluación, (3) Precisión observacional, (4) Evaluación del desempeño de tarea, y (5) Evaluación del desempeño cívico.

### **6.2.3. Materiales e instrumentos**

En esta tercera investigación se emplearon los materiales y los instrumentos descritos previamente en la investigación 2, por lo que no se describirán nuevamente aquí. De este modo, los materiales fueron:

- *Manual del formador y del participante del Programa de formación en Conocimiento sobre dimensiones del Desempeño y Marco de Referencia de la evaluación.*
- *Manual del formador y del participante del Programa de formación en Precisión observacional.*
- *Manual del formador y del participante del Programa de formación en Identificación y prevención de los sesgos de los evaluadores.*
- *Manual del formador y del participante del Programa de formación completa.*
- *Vídeos.*
- *Cortometraje.*

En relación a los instrumentos de medida, se utilizaron los que se enumeran a continuación:

- *Cuestionario de conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones* (Anexo 9).
- *Cuestionario de conocimiento sobre sesgos en la evaluación del desempeño* (Anexo 9).
- *Checklist de precisión observacional* (Anexo 10).
- *Adaptación española de la escala de Coleman y Borman (2000) de conductas de desempeño cívico* (Díaz-Vilela et al., 2012) (Anexo 11).
- *Escala de evaluación del desempeño de tarea* (Anexo 12).

#### **6.2.4. Procedimiento**

Los trabajadores participantes en este estudio fueron captados en diferentes empresas públicas y privadas de la Isla de Tenerife. Los participantes fueron organizados en los diferentes grupos, de formación y de comparación, según su disponibilidad horaria.

La participación de los trabajadores fue voluntaria e informada. Como incentivo los participantes obtenían una recompensa de 60€ a 80€ al finalizar todas las fases de la investigación en función del tiempo dedicado. De igual manera que en la segunda investigación, en la medida pre-formación, los participantes cumplimentaron los dos cuestionarios de conocimiento sobre el desempeño y los sesgos en la evaluación, el checklist de precisión observacional, y los cuestionarios de evaluación del desempeño de tarea y cívico a través de una aplicación informática. A continuación, cada grupo experimental era formado en su programa correspondiente. Transcurrida una semana desde la finalización del entrenamiento, se procedió a recoger la medida post-formación en las cinco variables dependientes para los tres grupos. Por último, un mes después, nuevamente, los participantes cumplimentaron los mismos instrumentos.

A diferencia con la segunda investigación, en ésta no se ha contrabalanceado el orden de presentación de las dos versiones del video utilizado como estímulo para la evaluación del desempeño, por la dificultad de establecer horarios diferentes en los que pudieran acudir los trabajadores.

### 6.3. Resultados

En primer lugar, se ha realizado un análisis de normalidad y outliers multivariados con la distancia de Mahalanobis, no obteniéndose puntuaciones extremas.

En segundo lugar, se ha analizado si existen diferencias entre los grupos en las puntuaciones pre-test en cada una de las variables dependientes, obteniéndose diferencias significativas en conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones ( $F(2, 39) = 8.46; p < .01; \eta^2 = .30$ ). Así, el análisis a posteriori con Scheffe mostró que el grupo de comparación presenta menor puntuación en conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones ( $p < .05$ ) en comparación con el grupo formado en Dimensiones y Marco de Referencia. En la Tabla 6.1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables dependientes en cada grupo y momento de medida.

En tercer lugar, se ha efectuado una serie de análisis de varianza de medidas repetidas (MANOVA), con una variable independiente intergrupo, el Tipo de formación, y la variable intragrupo, Momento de medida. A continuación se presentan los resultados del MANOVA para cada variable dependiente.

Tabla 6.1. Estadísticos descriptivos de las variables en cada momento de medida.

		Momento de medida					
		Pre-Formación		Post-Formación		Seguimiento	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones	G1	7.02	2.70	8.40	2.70	9.21	1.49
	G2	5.80	1.20	8.18	1.48	8.81	1.01
	G3	4.10	1.41	4.46	1.28	4.57	1.19
Conocimiento sesgos de la evaluación del desempeño	G1	3.97	3.10	4.22	3.30	4.67	3.24
	G2	2.71	2.63	6.92	1.96	7.69	1.13
	G3	2.47	0.99	3.25	0.94	3.78	1.26
Precisión Observacional	G1	4.80	0.79	5.64	0.63	6.05	0.87
	G2	4.52	0.87	5.78	0.52	6.23	0.47
	G3	4.18	0.90	5.72	0.85	6.14	0.72
Distancia evaluación del desempeño de tarea	G1	0.99	0.62	0.61	0.40	0.62	0.57
	G2	0.66	0.39	0.43	0.25	0.21	0.18
	G3	1.07	0.70	0.91	0.50	0.87	0.66
Distancia evaluación del desempeño cívico	G1	0.69	0.43	0.69	0.50	0.57	0.46
	G2	0.42	0.27	0.26	0.25	0.22	0.12
	G3	0.62	0.34	0.90	0.34	0.87	0.53

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G3: Grupo de comparación.

*Efecto sobre el Nivel de conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones.*

Se obtuvo un efecto principal significativo de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 78) = 20.887; p < .001; \eta^2 = .35$ ), de la intergrupo, Tipo de formación ( $F(2, 39) = 33.92; p < .001; \eta^2 = .64$ ), y de la interacción ( $F(4, 78) = 3.377; p < .05; \eta^2 = .15$ ). Los contrastes a posteriori presentados en la Tabla 6.2 indican que los dos grupos formados obtienen mayores puntuaciones en conocimiento sobre desempeño que el grupo de comparación, aunque en el caso del grupo de formación en Dimensiones del desempeño y Marco de Referencia dichas diferencias ya existían en el primer momento de medida

(pre-formación). En la Figura 6.1 se representa la evolución del conocimiento sobre desempeño para cada grupo.

Tabla 6.2. Contrates a posteriori entre grupos en el nivel de conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones.

Grupos formación	Momento de medida		
	Pre-formación	Post-formación	Seguimiento
G1-G2	n.s.	n.s.	n.s.
G1-G3	4.10***	5.40***	9.93***
G2-G3	2.31*	4.95***	8.76***

\*p<. 05; \*\*p< .01; \*\*\*p< .001

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G3: Grupo de comparación.

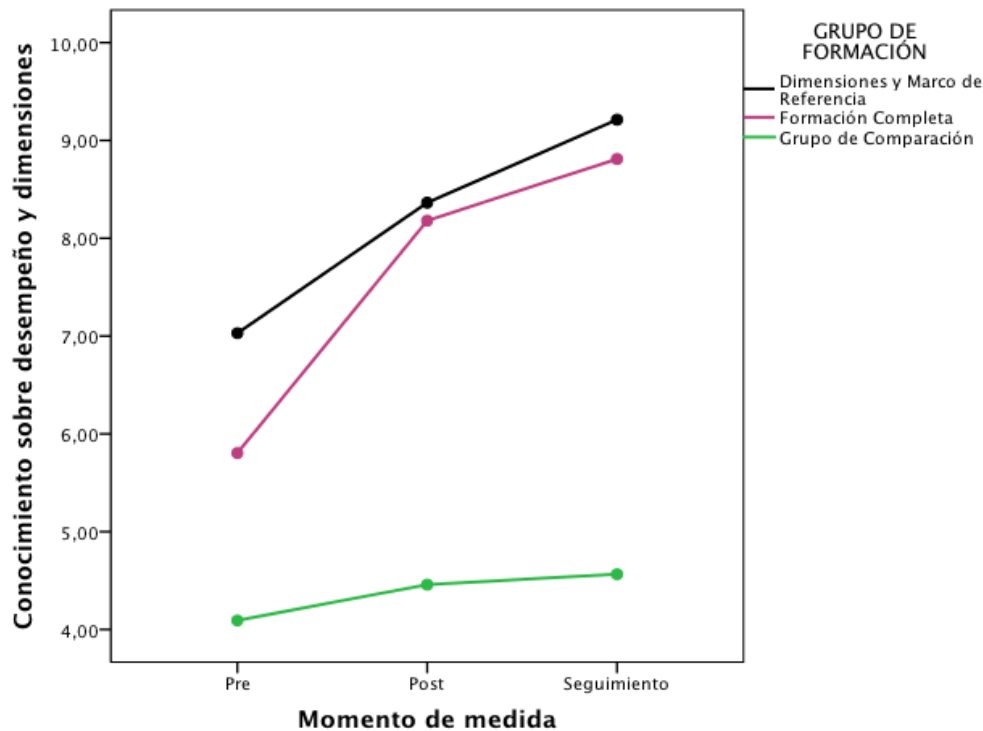


Figura 6.1. Evolución del conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones de cada grupo en cada momento de medida.

*Efecto sobre el Nivel de conocimiento sobre sesgos en la evaluación.*

En la variable conocimiento sobre sesgos en la evaluación del desempeño, al ser significativa la prueba de esfericidad de Mauchy ( $\chi^2(2)= 7.950$ ;  $p < .05$ ) se utilizó la corrección de grados de libertad de

Greenhouse-Geisser al ser la que obtenía una potencia observada mayor. Se obtuvo un efecto principal de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 66)= 26.61; p < .001; \eta^2 = .41$ ), de la intergrupo, Tipo de formación ( $F(2, 39)= 6.071; p < .01; \eta^2 = .24$ ), y de la interacción ( $F(3, 66)= 9.714; p < .001; \eta^2 = .33$ ). Los análisis a posteriori mostraron que el grupo formado en Formación completa puntuaba más en conocimiento sobre sesgos en la evaluación que el otro grupo entrenado y que el grupo de comparación. En la Tabla 6.3 se presentan los valores de t para cada contraste. En la Figura 6.2 se representa la evolución del conocimiento para cada grupo.

Tabla 6.3. Contrates a posteriori entre los grupos en nivel de conocimiento sobre sesgos.

Grupos formación	Momento de medida		
	Pre-formación	Post-formación	Seguimiento
G1-G2	n.s.	-3.07**	-0.68***
G1-G3	n.s.	n.s.	n.s.
G2-G3	n.s.	4.11***	4.67***

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G3: Grupo de comparación.

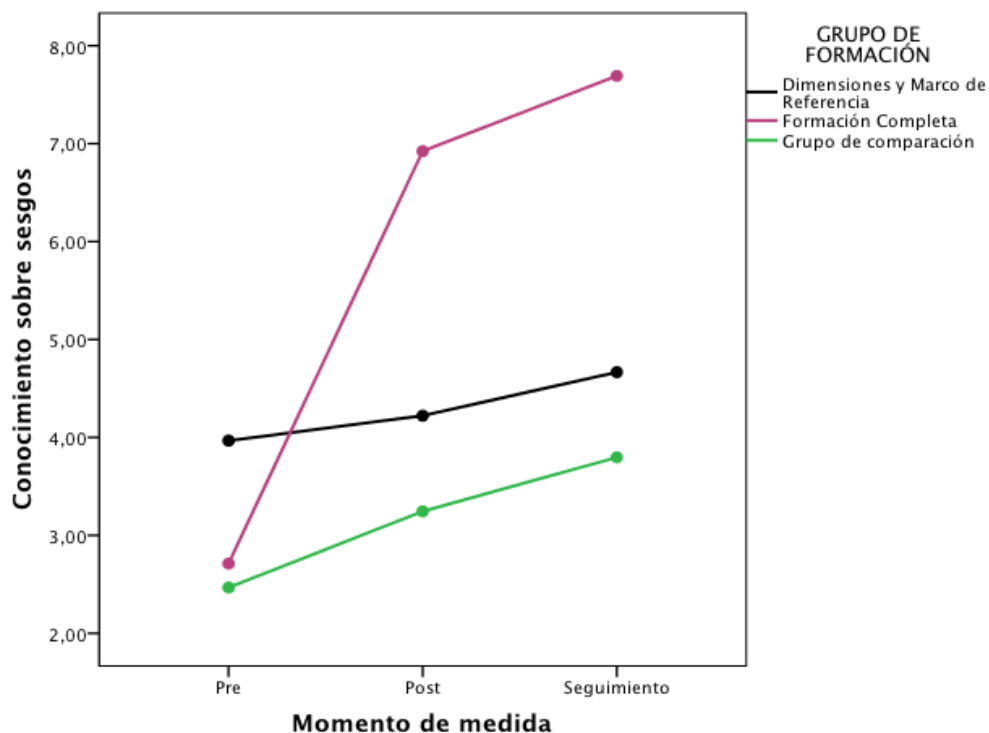


Figura 6.2. Evolución del conocimiento sobre sesgos de cada grupo en cada momento de medida.



*Efecto sobre la Precisión Observacional.*

En la variable Precisión observacional, al ser significativa la prueba de esfericidad de Mauchy ( $\chi^2(2)= 12.06$ ;  $p < .01$ ) se utilizó la corrección de grados de libertad de Huynh-Feldt. Los resultados señalan un efecto principal significativo de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 67)= 151.709$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2= .80$ ) y de la interacción ( $F(3, 67)= 3.110$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2= .14$ ); mientras que el efecto principal de la variable intergrupo, Tipo de formación ( $F(2, 39)= 0.262$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2= .01$ ) no fue significativo. En los análisis a posteriori se obtiene que no existe diferencias significativas entre los grupos en los tres momentos de medida.

*Efecto sobre la Evaluación del desempeño de tarea.*

Al igual que en la segunda investigación, a la hora de valorar cómo ha cambiado la eficacia de las evaluaciones de desempeño se calculó la Distancia respecto a la evaluación del grupo de expertos; siendo ésta el valor absoluto resultante de la resta entre la evaluación realizada por los expertos y la evaluación del participante. Por tanto, aquellas puntuaciones más cercanas a las emitidas por los expertos, serán consideradas más precisas.

Los resultados muestran un efecto principal de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 78)= 12.221$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2= .24$ ) y de la variable intergrupo, Tipo de formación ( $F(2, 39)= 4.860$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2= .20$ ); mientras que la interacción no ha resultado significativa ( $F(4,78)= .903$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2= .04$ ). El contraste a posteriori entre los diferentes momentos de medida arrojó diferencias significativas entre las medidas pre-formación y las post-formación ( $p > .05$ ) y seguimiento ( $p > .05$ ). El contraste a posteriori con Scheffe en la variable Tipo de formación mostró que el grupo entrenado en Formación completa realizó evaluaciones más precisas que el grupo de comparación ( $p > .05$ ). Aunque la interacción no fue significativa, en la Tabla 6.4 se presentan los valores de t para cada contraste entre grupos por momento de medida y en la Figura 6.3 se representan los perfiles de respuesta en cada grupo, observándose que el grupo de Formación Completa realiza evaluaciones más

exactas un mes tras la formación que el grupo de entrenamiento en Dimensiones y Marco de Referencia.

Tabla 6.4. Contrates a posteriori entre grupos en la evaluación del desempeño de tarea.

Grupos formación	Momento de medida		
	Pre-formación	Post-formación	Seguimiento
G1-G2	n.s.	n.s.	2.04*
G1-G3	n.s.	n.s.	n.s.
G2-G3	n.s.	-3.05**	-3.26**

\*p<. 05; \*\*p< .01; \*\*\*p< .001

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G3: Grupo de comparación.

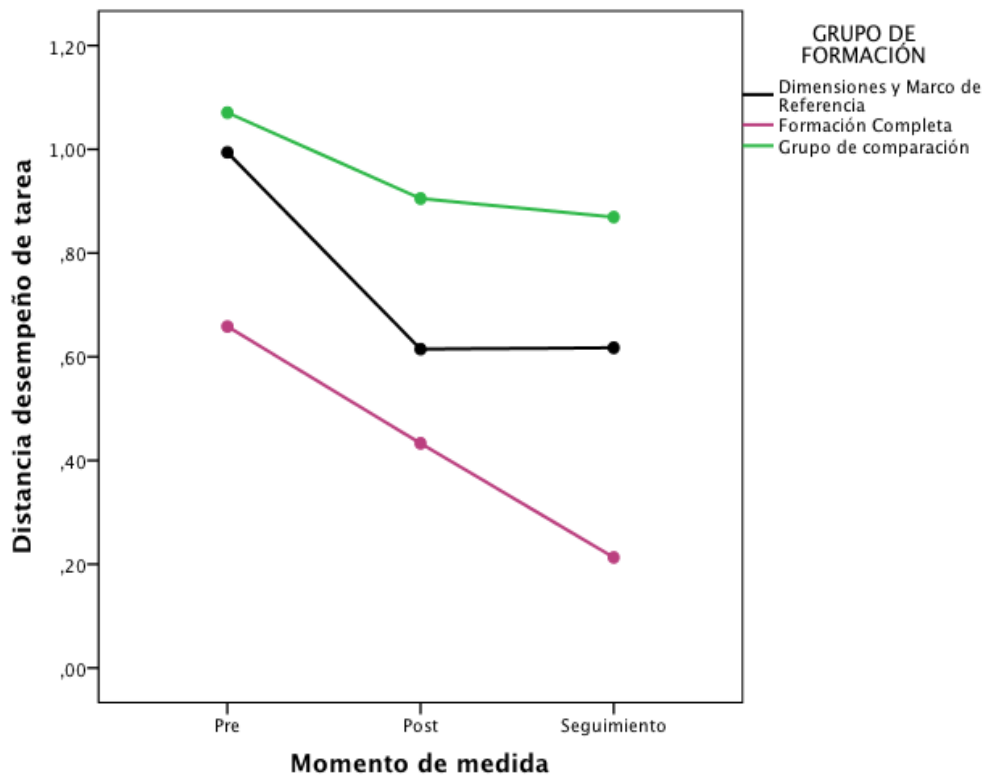


Figura 6.3. Perfiles de respuesta en cada grupo para cada momento de medida.

*Efecto sobre la Evaluación del desempeño cívico.*

Los resultados señalan un efecto principal significativo de la variable intergrupo, Tipo de formación ( $F(2, 39)= 8.374$ ;  $p< .01$ ;  $\eta^2= .30$ ) y de la interacción ( $F(4, 78)= 3.717$ ;  $p< .01$ ;  $\eta^2= .16$ ). Por su parte, el efecto principal

de la variable intragrupo, Momento de medida ( $F(2, 78) = 0.578$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .02$ ) no ha sido significativo. En la Tabla 6.5 se incluyen los contrastes a posteriori que muestran que el grupo formado en Formación completa emite una evaluación del desempeño cívico más precisa que el otro grupo formado y el grupo de comparación. En la Figura 6.4 se representan los perfiles de respuesta en cada grupo.

Tabla 6.5. Contrates a posteriori entre grupos en evaluación del desempeño cívico.

Grupos formación	Momento de medida		
	Pre-formación	Post-formación	Seguimiento
G1-G2	n.s.	2.98**	2.25*
G1-G3	n.s.	n.s.	n.s.
G2-G3	n.s.	-4.38***	-4.02***

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

G1: Grupo Formación en Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia; G2: Grupo Formación en los tres bloques anteriores, Programa Completo; G3: Grupo de comparación.

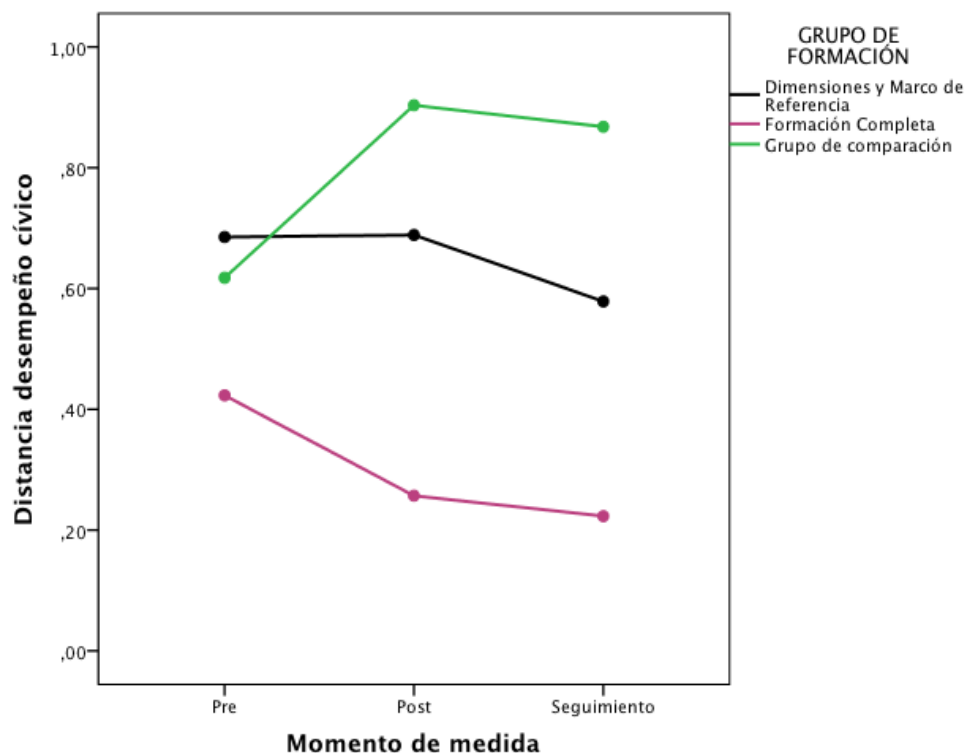


Figura 6.4. Perfiles de respuesta en cada grupo para cada momento.

*Capacidad predictiva del conocimiento en desempeño y sesgos en la evaluación y la precisión observacional en la eficacia de la evaluación del desempeño de tarea y cívico.*

Al igual que en la segunda investigación, se analizó mediante regresión lineal múltiple paso a paso si el conocimiento sobre desempeño y sesgos, y la precisión observacional medidas tras un mes de la formación explicaban la eficacia en las evaluaciones del desempeño, de tarea y cívico. El modelo de regresión obtenido para la evaluación del desempeño de tarea fue significativo ( $F(1,40)= 5.994$ ;  $p < .05$ ) y obtuvo una  $R^2$  ajustada = .11. El conocimiento sobre sesgos en la evaluación fue la única variable con capacidad predictiva sobre la eficacia de la evaluación del desempeño de tarea ( $\beta = -.36$ ;  $SE = .03$ ;  $T = 2.448$ ;  $p < .05$ ). En relación a la eficacia en la evaluación del desempeño cívico, se obtuvo un modelo significativo ( $F(1,40) = 9.132$ ;  $p < .01$ ) y con una  $R^2$  ajustada = .17. El conocimiento sobre desempeño contribuye a explicar la eficacia de la evaluación del desempeño cívico ( $\beta = -.43$ ;  $SE = .03$ ;  $T = -3.022$ ;  $p < .01$ ).

#### **6.4. Discusión**

En esta tercera investigación se ha puesto a prueba la eficacia de los dos programas de entrenamiento, Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia y Programa Completo, que dieron mejores resultados en la investigación realizada con estudiantes. Asimismo, se ha subsanado una de las limitaciones señaladas en dicha investigación, ya que, en esta ocasión la muestra está constituida por trabajadores en vez de por estudiantes.

En primer lugar, al igual que en la segunda investigación, se ha analizado si ha habido cambios en el conocimiento de los trabajadores sobre desempeño y sesgos, así como en la precisión observacional. Así, y en consonancia con los resultados obtenidos previamente en este trabajo y por otros autores, los trabajadores entrenados muestran un nivel de conocimiento mayor en la medida post-formación y seguimiento (Day y Sulsky, 1995; Noonan y Sulsky, 2001; Sulsky y Day, 1994). Tal y como se planteaba en la hipótesis 1a, los grupos entrenados obtienen mayor puntuación en conocimiento sobre el

desempeño que el grupo de comparación. Aunque esta diferencia ya era significativa en el momento de medida antes de la formación, especialmente en el caso del grupo formado en Dimensiones y Marco de Referencia, los estadísticos descriptivos reflejan que el incremento en las puntuaciones de conocimiento es mayor en los dos grupos formados. Asimismo, el grupo formado con el programa combinado mejora el conocimiento sobre los sesgos en la evaluación, tal y como se planteó en la hipótesis 1b. Respecto, a la precisión observacional, en contra de la hipótesis 1c, nuevamente, todos los grupos, entrenados o no, manifiestan una mejor precisión en cada nuevo momento de medida. Tal y como se comentó anteriormente, este hallazgo puede deberse al aprendizaje y a la exposición asociada a la prueba.

En segundo lugar, los resultados confirman parcialmente la hipótesis 1d, pues sólo uno de los grupos entrenados, el de Formación Completa, realiza una evaluación del desempeño de tarea y cívico más precisa y próxima a la emitida por el grupo de expertos que el grupo de comparación. Este resultado enfatiza la importancia de la formación de evaluadores con la finalidad de obtener valoraciones más precisas y fiables (Athey y McIntyre, 1987; Day y Sulsky, 1995; Gorman y Rentsch, 2016; Hoffman et al., 2012; Keown-Gerrard y Sulsky, 2001; Melchers et al., 2011; Noonan y Sulsky, 2001; Schleicher y Day, 1998; Schleicher et al., 2002; Stamoulis y Hauenstein, 1993; Sulsky y Day, 1992; 1994; Sulsky y Kline, 2007; Uggerslev y Sulsky, 2008).

Así, en la evaluación del desempeño de tarea, el grupo formado en Formación completa emite una puntuación más cercana a la realizada por el grupo de expertos frente al otro grupo entrenado Conocimiento sobre dimensiones y Marco de Referencia y al grupo de comparación. Este hallazgo va en contra de los resultados obtenidos en otros estudios, donde la formación centrada en la creación de un marco de referencia común destaca como la más eficaz frente a otros métodos individuales o combinados (Aguinis et al., 2009; Day y Sulsky, 1995; McIntyre et al., 1984; Noonan y Sulsky, 2001; Roch y O'Sullivan, 2003; Roch et al., 2012; Stamoulis y Hauenstein, 1993; Sulsky et al., 2002).

Respecto a la evaluación del desempeño cívico, también, el grupo

entrenado mediante el programa combinado realiza una evaluación más exacta que los dos grupos restantes. Este resultado, a diferencia del obtenido en la segunda investigación donde la evaluación del desempeño cívico en cada momento de medida no se modificaba por el tipo de formación recibida, apoya lo señalado por Sulsky et al. (2002), las conductas de ciudadanía deben ser consideradas como elemento fundamental de la actividad laboral diaria de los trabajadores, y por tanto, incluirse en el entrenamiento de los evaluadores.

En tercer lugar, los resultados comentados confirman parcialmente la hipótesis 2, ya que el grupo de Formación completa destaca frente a los otros en tres de las cinco variables dependientes consideradas (conocimiento sobre sesgos y exactitud de la evaluación del desempeño de tarea y cívico). Este hallazgo refuerza los resultados obtenidos por Eppich et al. (2015), salvando la limitación muestral del mismo.

En último lugar, en relación con la tercera hipótesis, se ha encontrado que, por un lado, en la evaluación del desempeño de tarea, el conocimiento sobre sesgos en la evaluación se alza como variable predictora de su eficacia; y por otro lado, en la evaluación del desempeño cívico, el conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones es la variable que explica su precisión. En este sentido, aunque Hausdorf y Risavy (2015) señalan que la educación y los conocimientos no son predictores de la eficacia del entrenamiento. Este hallazgo, al igual que el obtenido por Hartmann et al. (2003), muestra que el incremento de los conocimientos a través de la formación se relaciona con una evaluación más precisa.

#### **6.4.1 Limitaciones y aportaciones**

Este trabajo, al igual que cualquier estudio científico, no está exento de ciertas limitaciones a la hora de generalizar sus resultados. En primer lugar, en esta tercera investigación no se ha contrabalanceado el orden de presentación de las dos versiones del video utilizado como estímulo para la evaluación del desempeño. Esta decisión se basó en que en el momento de constituir los grupos experimentales ha sido temporal y físicamente imposible organizar a los

participantes para contrabalancear las versiones del video debido a sus obligaciones laborales y personales.

En segundo lugar, los resultados mostraron que existen diferencias significativas entre el grupo formado en Dimensiones y Marco de Referencia y el de comparación en las puntuaciones pre-test en la variable Conocimiento sobre desempeño y sus dimensiones. Este hecho puede deberse a que el 60% (n=9) de los participantes de este grupo de formación han estado o estaban relacionados con el campo de los RRHH. En este caso, al constituir los grupos hubiera sido más adecuado distribuir a los participantes con esta experiencia en las diferentes condiciones experimentales; sin embargo, la disponibilidad horaria de los trabajadores participantes en esta investigación condicionó la estructuración de los grupos. No obstante, aunque este hecho no influye en el efecto positivo debido a la Formación completa, sí puede haber afectado en la ausencia del efecto positivo significativo del grupo formado en Dimensiones y Marco de Referencia.

En tercer lugar, otro hecho mejorable en esta investigación está relacionado con el uso de videos como material base para llevar a cabo una evaluación del desempeño. En este sentido, Noonan y Sulsky (2001) fueron de los primeros autores en estudiar la eficacia del entrenamiento de evaluadores (FOR y BOT) en el campo aplicado, ya que hasta ese momento, todos los estudios usaban situaciones de laboratorio con una tarea de evaluación ficticia. Sus resultados muestran que en ámbitos aplicados y con evaluaciones sobre trabajadores reales el entrenamiento también mejora la eficacia de la evaluación.

No obstante, para afirmar que el efecto de la formación es mayor o se apresora mejor cuando se evalúa a trabajadores reales debería compararse este procedimiento con un grupo entrenado y que evalúe trabajadores ficticios, grupo que no estaba incluido en esta investigación. Aun así, en un futuro, sería interesante implementar el programa que ha sobresalido en el entrenamiento de evaluadores, Formación Completa, en el seno de una o varias organizaciones, con el propósito de que las medidas pre-formación, post-

formación y seguimiento de la evaluación del desempeño sean de trabajadores reales, con los que los evaluadores interactúan diariamente.

Por último, también resulta importante subrayar las contribuciones de este trabajo al ámbito de la formación de evaluadores. Los resultados de esta investigación han reafirmado la eficacia del entrenamiento de evaluadores centrado en las dimensiones del desempeño y el Marco de Referencia (Hauenstein, 1998; Hoffman, et al., 2012; Gorman y Rentsch, 2009; 2016; Sulsky y Day, 1992; 1994; Sulsky y Kline, 2007; Uggerslev y Sulsky, 2008); pero al mismo tiempo, ha evidenciado que el programa de formación combinado es más eficaz en varias de las variables medidas. Aunque es posible que la mayor duración temporal del programa combinado haya influido en sus mejores resultados, los datos obtenidos en la anterior investigación no avalan esta idea. Por tanto, este hallazgo mejora el resultado obtenido en la anterior investigación, ya que, un entrenamiento que aúna las particularidades de los diferentes tipos de programas incrementa la precisión de los evaluadores.



## Chapter VII: Conclusions

This chapter summarises the approaches made and the results obtained in this doctoral thesis, irrespective of the limitations outlined above. Below is a list of the conclusions reached:

1. That the rater and ratee are the same sex has no bearing whatsoever on the performance rating of the former on the behaviours of the latter.

2. Although no significant results have been obtained, having information about the organisational context in which the work is undertaken is considered important for the efficiency of the evaluation.

3. The occurrence of one or several behaviours with improvable performance at the beginning or end of the review period (the effect of primacy and recency, respectively) does not generate differences in the scores given by the raters, if the evaluation is undertaken in a single session.

4. Benevolent bias is increased by the use of performance evaluation questionnaires that contain global items.

5. Raters are more accurate in their performance assessments when the questionnaires used include items based on specific behaviours and tasks.

6. The use of tools containing global items placed first does not bias the subsequent evaluation using questionnaires containing specific items. Benevolent bias enhanced by the use of instruments containing global items disappears with the introduction of specific items.

7. Knowledge of performance and its dimensions increases when raters participate in the programmes Combined Training, and Performance Dimension and Frame-of-Reference Training for students.

8. Training in the identification and prevention of bias in the evaluation, whether in a combined or individual programme, increases the level of knowledge of the types of bias associated with evaluation.

9. Observational accuracy does not especially improve after specific

training in this aspect compared with other types of training. The recognition rate improves after several measures, irrespective of the type of training received.

10. The accuracy of task performance evaluation is greater in raters who followed the Combined Training Programme, and in the Performance Dimension and Frame-of-Reference Training for students.

11. The accuracy of citizenship performance evaluation is greater in the group of employees who followed the Combined Training programme.

12. Although, on an individual level, the training programmes Rater Error and Behavioural Observation do not improve students' accuracy, both modules are included in the Combined Training programme, which does generate positive changes in accuracy during evaluation.

## **REFERENCIAS**

Christian Rosales Sánchez

Aggarwal, A. y Thakur, G. S. M. (2013). Techniques of Performance Appraisal. A review. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 2(3), 617-621.

Aguinis, H. (2009). *Performance management*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Aguinis H. (2013). *Performance management*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Aguinis, H., y Pierce, C. A. (2008). Enhancing the relevance of organizational behavior by embracing performance management research. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 139-145.

Aguinis, H., Joo, H., y Gottfredson, R.K. (2011). We hate performance management - And why we should love it. *Business Horizons* 54 (6), 503-507.

Aguinis, H., Mazurkiewicz, M. D., y Heggstad, E. D. (2009). Using web-based frame-of reference training to decrease biases in personality-based job analysis: An experimental field study. *Personnel Psychology*, 62, 405-438.

Anso, H.S (2014). *The impact of performance appraisal on employee performance (Tesis)*. Royal Docks Business School, University of East London.

Athey, T. R., y McIntyre, R. M. (1987). Effect of rater training on rater accuracy: Levels-of-processing theory and social facilitation theory perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 72, 567-572.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Bacal, R. (2004). *Manager's guide to performance reviews*. New York: McGraw Hill.

- Bateman, T. S. y Organ, D. W. (1983). Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship Between Affect and Employee "Citizenship". *Academy of Management Journal*, 26, 587-595.
- Becton, J.B., Portis, R. y Schraeder, M. (2007). A Critical Examination of Performance Appraisal: An Organization's Friend or Foe. *The Journal for Quality and Participation*, 20, 20-25.
- Bennett, W., Lance, C. E. y Woehr, D. J. (2006). *Performance Measurement. Current perspectives and future challenges*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernardin, H. J. (1978) Effects of rater training on leniency and halo errors in student ratings of instructors. *Journal of Applied Psychology*, 62, 301-308.
- Bernardin, H. J., y Buckley, M. R. (1981). Strategies in rater training. *Academy of Management Review*, 6, 205-212.
- Bernardin, H.J., y Pence, E.C. (1980). The effects of rater training: Creating new response sets and decreasing accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 65, 60-66.
- Bernardin, H. J., y Walter, C. S. (1977). Effects of rater training and diary-keeping on psychometric error in ratings. *Journal of Applied Psychology*, 62, 64-69.
- Bernardin, H. J., Tyler, C. L., y Villanova, P. (2009). Rating level and accuracy as a function of rater personality. *International Journal of Selection and Assessment*, 17, 300–310.
- Bernardin, H. J., Buckley, M. R., Tyler, C. L., y Wiese, D. S. (2000). A reconsideration of strategies in rater training. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 18, 221–274.
- Bersin, J. (2008). *The High Impact Learning Organization. Bersin and Associates Industry Report*, 1.

- Blanz, F., y Ghiselli, E.E. (1972). The mixed standard scale: A new rating system. *Personnel Psychology*, 25, 185-199.
- Borman, W. C. (1975). Effects of instructions to avoid halo error on reliability and validity of performance evaluation ratings. *Journal of Applied Psychology*, 60, 556-560.
- Borman, W.C. (1977). Consistency of rating accuracy and rating errors in the judgment of human performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20, 238-252.
- Borman, W.C. (1979). Format and training effects on rating accuracy and rater errors. *Journal of Applied Psychology*, 64, 410-421.
- Borman, W. C. y Motowidlo, S. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. En N. Schmitt, y W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Francisco, CA: Jossey - Bass.
- Borman, W. C., y Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99–109.
- Borman, W. C., Buck, D. E., Hanson, M. A., Motowidlo, S. J., Stark, S., y Dragow, F. (2001). An examination of the comparative reliability, validity, and accuracy of performance ratings made using computerized adaptive rating scales. *Journal of Applied Psychology*, 86, 965–973.
- Borman, W. C., Penner, L. A., Allen, T. D., y Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 52-69.
- Bretz, R. D., Milkovich, G. T., y Read, W. (1992). The current state of performance appraisal research and practice: Concerns, directions, and implications. *Journal of Management*, 18, 321-352. <http://dx.doi.org/10.1177/014920639201800206>.

- Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Campbell, J.P. (1990) An overview of the Army selection and classification project (Project A). *Personnel Psychology*, 43, 231-239.
- Campbell, J. P. (1999). The definition and measurement of performance in the new age. En D. R. Ilgen y E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance* (pp. 399–430). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, J. P., y Knapp, D. J. (Eds.). (2001). *Exploring the limits in personnel selection and classification*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Campbell, J. P., Gasser, M. B., y Oswald, F. L. (1996). The substantive nature of job performance variability. En K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 258– 299). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., y Sager, C. E. (1993). A theory of performance. En N. Schmitt y W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35–70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cardy, R., y Dobbins, G. (1994). *Performance appraisal: alternative perspectives*. South-Western, Cincinnati: OH.
- Cardy, R., y Keefe, T. J. (1994). Observational purpose and evaluative articulation in frame-of-reference training: The effects of alternative processing modes on rater accuracy. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 57, 338-357.
- Cheng, K.H.C., Hui, C.H., y Cascio, W.F. (2017). Leniency Bias in Performance Ratings: The Big-Five Correlates. *Front. Psychol.*, 8:521. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00521
- Chirico, K. E., Buckley, M. R., Wheeler, A. R., Fecteau, J. D., Bernardin, H. J., y Beu, D. S. (2004). A note on the need for true scores in frame-of-

- reference (FOR) training research. *Journal of Managerial Issues*, 16, 382-395.
- Cole, G. A. (2000). *Organisational Behavior: Theory and Practice*. Ed. Continuum.
- Coleman, V. I., y Borman, W. C. (2000). Investigating the underlying structure of the citizenship performance domain. *Human Resource Management Review*, 10, 25-44.
- Combs, J.G, Crook, T.R., y Shook, C.L. (2005). The Dimensionality of Organizational Performance and its Implications for Strategic Management Research. En D. J. Ketchen, y D. D. Bergh (Eds.) *Research Methodology in Strategy and Management* (pp. 259-286) Emerald Group Publishing Limited.
- Cronbach, L. J. (1955). Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity." *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- Davison, H. K., y Burke, M. J. (2000). Sex Discrimination in Simulated Employment Contexts: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Vocational Behavior* 56(2), 225-248.
- Day, D. V., y Sulsky, L. M. (1995). Effects of frame-of-reference training and information configuration on memory organization and rating accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 80, 158–167.
- DeNisi, A., y Smith, C.E. (2014). Performance appraisal, performance management, and firm-level performance: A review, a proposed model, and new directions for future research. *Academy of Management Annals*. 8(1), 127-179. <http://dx.doi.org/10.1080/19416520.2014.873178>.
- Díaz-Cabrera, D., Hernández-Fernaud, E., Isla-Díaz, D., Delgado, N., Díaz-Vilela, L. y Rosales-Sánchez, C. (2014). Factores relevantes para aumentar la precisión, la viabilidad y el éxito de los sistemas de evaluación del desempeño laboral. *Papeles del Psicólogo*, 35(2), 115-121.



- Díaz-Vilela, L., Díaz-Cabrera, D., Isla-Díaz, R., Hernández-Fernaud, E., y Rosales-Sánchez, C. (2012). Spanish adaptation of the citizenship performance questionnaire by Coleman y Borman (2000) and an analysis of the empiric structure of the construct. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 28(3), 135-149.
- Díaz-Vilela, L., Delgado, N., Isla-Díaz, R., Díaz-Cabrera, D., Hernández-Fernaud, E., y Rosales-Sánchez, C. (2015). Relationships between Contextual and Task Performance and Interrater Agreement: Are There Any? *PLoS ONE*, 10(10), 1-13. e0139898. doi:10.1371/journal.pone.0139898.
- Dickinson, T. L. y Glebocki, G.G. (1990). Modifications in the format of the Mixed Standard Scale. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 47, 124-137.
- Dorsey, D. W., Cortina, J. M. y Luchman, J. (2010). Adaptive and citizenship-related behaviors at work. En J. L. Farr, y N. T. Tippins (Eds.), *Handbook of employee selection (pp. 463-487)*. New York: Routledge.
- Dror, I. E., y Fraser-Mackenzie, P. (2008). Cognitive biases in human perception, judgment, and decision making: Bridging theory and the real world. En K. Rossmo (Ed.) *Criminal Investigative Failures (pp. 53-67)*. Taylor y Francis Publishing.
- Dusterhoff, C., Cunningham, J. B. y MacGregor, J. N. (2014). The Effects of Performance Rating, Leader–Member Exchange, Perceived Utility, and Organizational Justice on Performance Appraisal Satisfaction: Applying a Moral Judgment Perspective. *Journal of Business Ethics*, 119(2), 265-273.
- Eppich, W., Nannicelli, A., Seivert, N., Sohn, M-W., Rozenfeld, R., Woods, D., y Holl, J.L. (2015). A Rater Training Protocol to Assess Team Performance. *Journal Of Continuing Education in the Health Professions*, 35(2), 83–90.

- Fay, C. H., y Latham, G. P. (1982). Effects of training and rating scales on rating errors. *Personnel Psychology*, 35, 105-116. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1982.tb02188.x>
- Ferris, G.R., Munyon, T.P., Basik, K., y Buckley, M. R. (2008). The performance evaluation context: Social, emotional, cognitive, political, and relationship components. *Human Resource Management Review*, 18, 146-163. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.07.006>.
- Fletcher, C. (2002). Appraisal: An individual psychological perspective. En S. Sonnentag (Ed.), *Psychological management of individual performance* (pp. 115-136). New York, NY: John Wiley y Sons, Ltd.
- Fox, S., y Spector, P.E. (2005). *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets*. Washintong, DC: American Psychological Association.
- Gabris, G.T. y Ihrke, D.M. (2000). Improving Employee Acceptance toward Performance Appraisal and Merit Pay Systems: The Role of Leadership Credibility. *Review of Public Personnel Administration* 20, 41-53.
- Gaugler, B. B., y Thornton, G. C. (1989). Number of assessment center dimensions as a determinant of assessor accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 74, 611-618. doi:<http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.74.4.611>
- Giráldez, M. y Provencio, M. (2012). *Life vest under your seat (Volamos hacia Miami)*. <https://vimeo.com/52342817>
- Gorman, C. A., y Rentsch, J. R. (2009). Evaluating frame-of-reference rater training effectiveness using performance schema accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1336-1344.
- Gorman, C. A., y Rentsch, J. R. (2016). Retention of Assessment Center Rater Training. *Journal of Personnel Psychology* 16, 1-11. doi:10.1027/1866-5888/a000167. Hogrefe Publishing.

- Gruys, M. L. (1999). *The dimensionality of deviant employee performance in the workplace. (Tesis)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Hartmann, E., Sunde, T., Kristensen, W. y Matinussen, M. (2003). Psychological Measures as predictors of Military Training Performance. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 87-98.
- Hattrup, K., O'Connell, M. S., y Wingate, P. H. (1998). Prediction of multidimensional criteria: Distinguishing task and contextual performance. *Human Performance*, 11, 305-319.
- Hauenstein, N. M. A. (1998). Training raters to increase the accuracy of appraisals and the usefulness of feedback. En J. Smither (Ed.), *Performance appraisal (pp. 404-444)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hauenstein, N. M. A., y Foti, R. J. (1989). From laboratory to practice: Neglected issues in implementing frame-of-reference rater training. *Personnel Psychology*, 42, 359-378.
- Hausdorf, P. y Risavy, S.D. (2015). Predicting Training and Job Performance for Transit Operators. *International Journal of Selection and Assessment*, 23(2), 191-195.
- Hedge, J. W., y Kavanagh, M. J. (1988). Improving the accuracy of performance evaluations: Comparison of three methods of performance appraiser training. *Journal of Applied Psychology*, 73, 68-73.
- Hesketh, B., y Neal, A. (1999). Technology and performance. En D. R. Ilgen y E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance. Implications for staffing, motivation, and development (pp. 21-55)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hessler, R.(1992). *The effect of frame-of-reference training on evaluation accuracy in a simulated selection interview. (Tesis)*. California State University, Long Beach, CA.

- Highhouse, S., y Gallo, A. (1997). Order effects in personnel decision making. *Human Performance*, 10, 31-46.
- Hoffman, B. J., Blair, C. A., Meriac, J. P. y Woehr, D. J. (2007). Expanding the criterion domain. A Quantitative review of the OCB literature. *Journal of Applied Psychology*, 92, 555-566.
- Hoffman, B. J., Gorman, C. A., Blair, C. A., Meriac, J. P., Overstreet, B. L., y Atchley, E. K. (2012). Evidence for the effectiveness of an alternative multisource performance rating methodology. *Personnel Psychology*, 65, 531-563. doi: 10.1111/j.1744- 6570.2012.01252.x
- Huang, J.L., Blume, B., Ford J.K. y Baldwin, T.T. (2015). A Tale of Two Transfers: Disentangling Maximum and Typical Transfer and Their Respective Predictors. *Journal of Business & Psychology*, 30, 709-732. doi 10.1007/s10869-014-9394-1.
- Huang, K., Huang, C., Chen, K., y Yien, J. (2011). Performance Appraisal-Management by Objective and Assessment Centre. *American Journal of Applied Sciences*, 8(3), 271-276.
- Ivancevich, J. M. (1979.) Longitudinal study of the effects of rater training on psychometric error in ratings. *Journal of Applied Psychology*, 64, 502-508.
- Johns, G. (2006). The essential impact of context on organizational behavior. *Academy of Management Review*, 31(2), 386-408.
- Jonsson, T. y Jeppesen, J. (2012). A closer look into the employee influence: Organizational commitment relationship by distinguishing between commitment forms and influence sources. *Employee Relations*, 35(1), 4-19, <http://dx.doi.org/10.1108/01425451311279384>.
- Keown-Gerrard, J. L., y Sulsky, L. M. (2001). The effects of task information training and frame-of-reference training with situational constraints on rating accuracy. *Human Performance*, 14, 305-320.

- Khanna, M. y Sharma, R.K. (2014). Employees Performance Appraisal and its techniques: A review. *Asian Journal of Advanced Basic Sciences* 2(2), 51-58.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21–26.
- Knapp, D.J. (2006). The U.S. Joint-Service Job Performance Measurement Project. En W. Bennett, C.E. Lance, y D.J. Woehr (Eds.), *Performance Measurement. Current perspectives and future challenges* (pp. 113-140). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbau.
- Kromrei, H. (2015). Enhancing the Annual Performance Appraisal Process: Reducing Biases and Engaging Employees Through Self Assessment. *Performance Improvement Quarterly*, 28(2), 53–64. doi: 10.1002/piq.21192.
- Kuvaas, B. (2006). Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: mediating and moderating roles of work motivation. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(3), 504-522.
- Lacho, K. J., Stearns, G. K., y Whelan, R. K. (1991). Performance appraisal in local government: A current update. *Management Review*, 281-296.
- Landy, F. J., y Farr, J. L. (1983). *The measurement of work performance: Methods, theory, and applications*. New York: Academic Press.
- Latham, G. P., y Wexley, K. N. (1977). Behavioral observation scales for performance appraisal purposes. *Personnel Psychology*, 30, 255-268.
- Latham, G. P., y Wexley, K. N. (1993). *Increasing productivity through performance appraisal (2nd ed.)*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Latham, G. P., Wexley, K. N., y Pursell, E. D. (1975). Training managers to minimize ratings errors in the observation of behavior. *Journal of Applied Psychology*, 60, 550-555.

- Latham, G.P., Fay, C., y Saari, L. (1979). The development of behavioral observation scales for appraising the performance of foremen. *Personnel Psychology*, 32, 299-311.
- Lee, J. A. (1994). The effects of cognitive style and training on performance ratings' validity. *Journal of Business and Psychology*, 8, 297-308.
- Levy, P. E., y Williams, J. R. (2004). The social context of performance appraisal: A review and framework for the future. *Journal of Management*, 30(6), 881-905. doi:10.1016/j.jm.2004.06.005.
- Li, Y. (2010). The case analysis of the scandal at Enron. *International Journal of Business and Management*, 5, 37-41.
- Lievens, F., y Sanchez, J. I. (2007). Can training improve the quality of inferences made by raters in competency modeling? A quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 92, 812-819.
- Linstone, H. A. y Turoff, M. (1975). *Delphi Method: Techniques and Applications*. Boston: Addison-Wesley Publishing.
- Loignon, A.C., Woehr, D. J., Thomas, J.S, Loughry, M.L., Ohland, M. W., y Ferguson, D. (2016). Facilitating Peer Evaluation in Team Contexts: The Impact of Frame-Of-Reference Rater Training. *Academy of Management Learning & Education*.
- Longenecker, C. O., y Nykodym, N. (1996). Public sector performance appraisal effectiveness: A case study. *Public Personnel Management*, 25(2), 151-164.
- Maas, V.S. y Torres-González, R. (2011). Subjective Performance Evaluation and Gender Discrimination. *Journal of Business Ethics* 101, 667–681. doi 10.1007/s10551-011-0763-7.
- MacDonald, H.A., y Sulsky, L.M. (2009). Rating Formats and Rater Training Redux: A Context-Specific Approach for Enhancing the Effectiveness of

Performance Management. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 227-240. doi: 10.1037/a0015165.

Malcolm, M. y Jackson, T. (2002). *Personnel Practice (3rd edition)*. Chartered Institute of Personnel and Development.

McGregor, D. (1972). Uneasy look at performance appraisal. *Harvard Business Review* 50(5), 133.

McKenzie, D., y Woodruff, C.M. (2013). *What are we learning from business training and entrepreneurship evaluations around the developing world? (Working Paper)*. Coventry, UK: Department of Economics, University of Warwick. <http://wrap.warwick.ac.uk/57940>.

McIntyre, R., Smith, D., y Hassett, C. (1984). Accuracy of performance ratings as affected by rater training and perceived purpose of rating. *Journal of Applied Psychology*, 69, 147-156.

Melchers, K. G., Lienhardt, N., von Aarburg, M., y Kleinmann, M. (2011). Is more structure always better? An evaluation of the effects of rater training and descriptively anchored rating scales on rating accuracy in a structured interview. *Personnel Psychology*, 64, 53–87.

Mohrman Jr, A. M., Resnick-West, S. M., Lawler III, E. E., Driver, M. J., Von Glinow, M. A., y Prince, J. B. (1989). *Designing performance appraisal systems: Aligning appraisals and organizational realities*. Jossey-Bass.

Morgeson, F.P. y Campion, M.A. (1997). Social and cognitive sources of potential inaccuracy in job analysis. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 627-655. doi:<http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.82.5.627>.

Motowidlo, S. J. (2003). Job Performance. En W.C. Borman, D.R. Ilgen, y R.J. Klimoski (Eds.) *Handbook of Psychology: 12. Industrial and Organizational Psychology (pp. 39-53)*, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ.

- Motowidlo, S. J. y Schmit, M. J. (1999). Performance assessment in unique jobs. En D. R. Ilgen, y E. D. Pulakos (Eds.) *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation, and development* (pp. 56-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Motowidlo, S. J. y Van Scotter, J.R. (1994). Evidence that Task Performance Should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 475-480.
- Mullins, L. (1999). *Management and organisational behaviour (5th Edition)*. Financial Times/ Prentice Hall.
- Murphy, K. R. y Cleveland, J. N. (1991). *Performance appraisal: An Organizational Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Murphy, K. R., y Cleveland, J. N. (1995). *Understanding performance appraisal: Social, organizational and good-based perspectives*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Murphy, K. R., Garcia, M., Kerkar, S., Martin, C., y Balzer, W. K. (1982). Relationship between observational accuracy and accuracy in evaluating performance. *Journal of Applied Psychology*, 67, 320–325.
- Nelson, B. (2000). Are performance Appraisals obsolete? *Compensation and Benefits Review*, 32(3), 39-42.
- Ng, T. W. H., y Feldman, D. C. (2010). Organizational Tenure and Job Performance. *Journal of Management*, 36(5) 1220-1250.
- Noonan, L. E., y Sulsky, L. M. (2001). Impact of Frame-of-reference and Behavioral Observation Training on Alternative Training Effectiveness Criteria in a Canadian Military Sample. *Human Performance*, 14(1), 3-26.
- Oh, S. S., y Lewis, G. B. (2009). Can performance appraisal systems inspire intrinsically motivated employees?. *Review of Public Personnel Administration*, 29(2), 158-167.



- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.
- 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.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., y MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. USA: Sage Publications, Inc.
- Pérez-LLantada, M. C., y López de la Llave, A. (2001). Metodología de encuestas: Conceptos básicos y diseños. En S.F. de Gracia, C. García, A.J. Garriga, M. C. Pérez-Llantada y E. Sarriá (Eds.) *Diseños de investigación en Psicología* (pp. 433-468). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Ployhart, R. E., Schneider, B., y Schmitt, N. (2006). *Staffing organizations. Contemporary practice and theory (3rd ed)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poropat, A. E., y Jones, L. (2009). Development and validation of a unifactorial measure of citizenship performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 851-869.
- Portolese, L. (2011). *Human Resource Management (Version 1.0)*. Flatworld Knowledge.
- Pulakos, E. D. (1984). A comparison of training programs: Error training and accuracy training. *Journal of Applied Psychology*, 69, 581-588.
- Pulakos, E. D. (1986). The development of training programs to increase accuracy with different training tools. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38(1), 76-91.

- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M., y Plamondon, K. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.
- Quijano de Arana, S. D. (1997). *Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños*. Barcelona: EUB.
- Raczynski, K.R., Cohen, A.S., Engelhard, G. y Lu, Z. (2015). Comparing the Effectiveness of Self-Paced and Collaborative Frame-of-Reference Training on Rater Accuracy in a Large-Scale Writing Assessment. *Journal of Educational Measurement*, 52(3), 301-318. doi: 10.1111/jedm.12079.
- Rich, B. L., Lepine, J. A., y Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Roach, D. W., y Gupta, N.(1992). A realistic simulation for assessing the relationship among components of rating accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 77, 196-200.
- Robbins, T. L. y DeNisi, A. S. (1993). Moderators of Sex Bias in the Performance-Appraisal Process: A Cognitive Analysis. *Journal of Management* 19(1), 113-126.
- Robinson, S. L., y Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38, 555-572.
- Roch, S. G., y O'Sullivan, B. J. (2003). Frame-of-reference rater training issues: Recall, time and behavior observation training. *International Journal of Training and Development*, 7, 93-107.
- Roch, S. G., Woehr, D. J., Mishra, V., y Kieszczynska, U. (2012). Rater training revisited: An updated meta-analytic review of frame-of-reference training. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 370-395. doi: 10.1111/j.2044- 8325.2011.02045.x.

- Rosales, C., Díaz-Cabrera, M.D., y Hernández-Fernaud, E. (En revisión) Influence of the type of measurement and the effect of primacy and recency on the assessment of task and citizenship performance.
- Rotundo, M., y Sackett, P.R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance. A policy-capturing approach. *Journal of Applied Psychology*, 87, 66-80.
- Rotundo, M., y Spector, P.E. (2010). Counterproductive Work Behavior and Withdrawal. En J.L. Farr, y N.T. Tippins, (Eds.) *Handbook of Employee Selection*. (pp. 489-511). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sackett, P. R. (2002). The structure of counterproductive work behaviors: Dimensionality and relationships with facets of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 5-11.
- 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 las Organizaciones*, 27(2), 75-91.
- Schleicher, D. J., y Day, D. V. (1998). A cognitive evaluation of frame-of-reference training: Content and process issues. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 73, 76-101.
- Schleicher, D. J., Day, D. V., Mayes, B. T., y Riggio, R. E. (2002). A new frame of reference training: Enhancing the construct validity of assessment centers. *Journal of Applied Psychology*, 87, 735-746.
- Schraeder, M., Self, D. R., y Lindsay, D. R. (2006). Performance appraisals as a selection criterion in downsizing: A comparison of rank-order and banding approaches. *Managerial Law*, 48(5), 479-494.
- Serenko, A. (2006). The use of interface agents for email notification in critical incidents. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64, 1084-1098.

- Serenko, A., y Stach, A. (2009). The impact of expectation disconfirmation on customer loyalty and recommendation behavior: investigating online travel and tourism services. *Journal of Information Technology*, 20(3), 26-41.
- Sillup, G., y Klimberg, K. (2010). Assessing the ethics of implementing performance appraisal systems. *Journal of Management Development*, 29(1), 38-55.
- Smith, C.A., Organ, D.W., y Near, J.P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663.
- Smith, D. E. (1986). Training Programs for Performance Appraisal: A Review. *The Academy of Management Review*, 11(1), 22-40.
- Smith, P. C., y Kendall, L. M. (1963). Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. *Journal of Applied Psychology*, 47, 149-155.
- Soltani, E., Gennard, J., Van Der Meer, R. B. y Williams, T. M. (2004). HR Performance evaluation in the context of TQM. A review of the literature. *International Journal of Quality y Reliability Management*, 21(4), 377-396.
- Sonnentag, S. y Frese, M. (2002). Performance Concepts and Performance Theory. En S. Sonnentag, (Ed.) *Psychological Management of Individual Performance (pp.1-25)*. John Wiley & Sons, New York, NY. doi: 10.1002/0470013419.ch1.
- Stamoulis, D. T., y Hauenstein, N. M. A. (1993). Rater training and rating accuracy: Training for dimensional accuracy versus training for ratee differentiation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 994-1003.
- Steiner, D., y Rain, J. (1989). Immediate and delayed primacy and recency effects in performance evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 136-142. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.1.136.

- Sulsky, L. M. (1988). *An empirical investigation of two rater training programs. (Unpublished doctoral dissertation)*. Bowling Green State University, Bowling Green, OH.
- Sulsky, L. M. y Balzer, W. K. (1988). Meaning and measurement of performance rating accuracy: Some methodological and theoretical concerns. *Journal of Applied Psychology*, 73, 497-506.
- Sulsky, L. M., y Day, D. V. (1992). Frame-of-reference training and cognitive categorization: An empirical investigation of rater memory issues. *Journal of Applied Psychology*, 77, 501-510.
- Sulsky, L. M., y Day, D. V. (1994). Effects of frame-of-reference training on rater accuracy under alternative time delays. *Journal of Applied Psychology*, 79, 535-543.
- Sulsky, L. M., y Kline, T. J. B. (2007). Understanding frame-of-reference training success: A social learning theory perspective. *International Journal of Training and Development*, 11, 121-131.
- Sulsky, L., Skarlicki, D.P., y Keown, J. (2002). Frame-of-reference training: Overcoming the effects of organizational citizenship behavior on performance appraisal accuracy. *Journal of Applied Social Psychology*, 6, 1224-1241.
- Thornton, G. C., y Zorich, S. (1980). Training to improve observer accuracy. *Personnel Psychology*, 29, 351-354.
- Uggerslev, K.L., y Sulsky, L.M. (2008). Using frame-of-reference training to understand the implications of rater idiosyncrasy for rating accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 93, 711-719.
- Viswesvaran, C., y Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8, 216-226.

- Viswesvaran, C., y Ones, D. S. (2005). Job performance: Assessment issues in personnel selection. En A. Evers, N. Anderson, y O. Voskuijl (Eds.), *Handbook of personnel selection* (pp. 354-375). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Viswesvaran, C., Schmidt, F., y Ones, D. S. (1996). *Modeling job performance: Is there a general factor?* Poster presented at the eleventh annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.
- Wildman, J.L., Bedwell, W.L., Salas, E., y Smith-Jentsch, K.A. (2011). Performance measurement at work: A multilevel perspective. En S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 1: Building and developing the organization* (pp. 303-341). Washington, DC: American Psychological Association.
- Witman, D. S., Van Rooy, D. L. y Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology*, 63, 41-81.
- Woehr, D. J. (1994). Understanding frame-of-reference training: The impact of training on the recall of performance information. *Journal of Applied Psychology*, 79, 525-534.
- Woehr, D. J., y Huffcutt, A. I. (1994). Rater training for performance appraisal: A quantitative review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 189-205.
- Wren, D.A. (1994). *The Evolution of Management Thought*. New York: John Wiley Sons.

## **ANEXOS**

**Anexo 1: Cuestionario 20 descripciones de desempeño contextual**

**INSTRUCCIONES**

Este cuestionario presenta 20 situaciones que ejemplifican CINCO indicadores del desempeño cívico:

- 1° Apoyar a los compañeros.
- 2° Trato al usuario.
- 3° Valoración positiva de la organización.
- 4° Disposición positiva hacia el trabajo.
- 5° Capacidad para motivarse y motivar a otros.

Su tarea consiste en indicar en qué medida cada situación es más o menos representativa de cada uno de los indicadores; así como, si la situación puede darse, realmente, en el contexto laboral.

**MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN**



### Descripción 1.1

En la oficina, todos los trabajadores/as en sus puestos de trabajo, Daniel se levanta, dirigiéndose a la mesa de una compañera y se inicia la siguiente conversación:

Daniel: “Disculpa Elsa, tu entiendes cómo se cumplimenta este formulario”.

Elsa: “Sí, es bastante sencillo, ¿por qué lo preguntas?”

Daniel: “Pues no sé, debo de estar un poco espeso está mañana porque no entiendo los datos que tengo que meter en el sistema”.

Elsa: “Muchacho, si quieres abre el fichero y te lo explico en un santiamén”.

Daniel: “No, mujer, no quiero molestarte, que seguro tienes un montón de trabajo”.

Elsa: “No te preocupes, luego sigo con lo mío, vamos a verlo”.

Entonces, Daniel se sienta y le dice a su compañera “muchísimas gracias”, ella le responde “de nada, hombre”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### **Descripción 2.1**

En la oficina, un usuario, al ver su número en la pantalla, se levanta y se dirige a la mesa correspondiente.

Trabajador: “Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?”

Usuario: “Buenos días, la semana pasada recibí una carta que ponía que tenía que cumplimentar este formulario y traerlo a esta oficina”.

Trabajador: “Lo siento mucho, pero para ese procedimiento debería haber cogido los números de color verde”.

Usuario “No me diga eso, llevo esperando aquí, media hora para nada, por favor, usted no podría resolvérmelo”.

Trabajador: “Es que no forma parte de mi trabajo, aunque,....., bueno, déjeme los papeles a ver si otro compañero puede resolverlo”. Entonces, el trabajador/a se levanta y se va con los papeles hacia otra mesa, habla con su compañero/a que en ese momento está libre. Vuelve, de nuevo, a su mesa, sin los papeles.

Trabajador: “Por favor, pase, directamente, por aquella mesa que mi compañero/a le realizará el trámite sin tener que esperar”.

Usuario: “Ay, muchísimas gracias”.

Trabajador/a “De nada, buen día”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### Descripción 3.1

En la oficina, todos los trabajadores en sus puestos de trabajo. De repente, Juan empieza a gesticular con los brazos y a resoplar.

Natalia: “¿Qué te pasa?”

Juan: “Estoy harto de que estén cambiando la aplicación informática cada dos por tres”.

Natalia: “¡Qué exagerado! Hace dos años que no modifican nada en la aplicación”.

Juan: “Ves, ves lo que yo te decía, yo creo que fue hace menos, pero qué se creen, que cada vez que les da, tenemos que estar aprendiendo nuevas formas de realizar el trabajo, de verdad, me tienen hasta el gorro”.

Natalia: “Pero..., no sé muy bien a qué te refieres, ¿tú has mirado bien la aplicación, le han puesto nuevas herramientas que hacen que podamos hacer

más fácil y rápido varios procedimientos. Yo creo que no lo hacen por fastidiar sino por agilizar el trabajo”.

Juan: “Si tú lo dices, y... ¿por qué no lo explican primero?”

Natalia: “Lo explicaba el pdf que enviaron hace dos días, ¿lo leíste?”.

Juan: “Pues no, no me dio tiempo y luego me despisté”.

Natalia: “Échale un vistazo para que veas que los cambios no están tan mal”.

Juan: “Lo miraré, que cabeza la mía, tendría que haber empezado por ahí antes de usar el programa. Gracias Nati”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### Descripción 4.1

En la oficina, todos los trabajadores en sus puestos de trabajo, de repente, viene el jefe de sección/servicio.

Jefe: “Recuerdan aquel nuevo servicio que les comenté que se iba a poner en marcha. Bueno, pues sigue adelante, y necesitamos a alguien que se forme en este tema, ¿alguien estaría interesado?, aviso que la formación se realizará fuera del horario laboral y no pueden pagarse como horas extra”. Entonces, dos trabajadores (José y Yurena) se ofrecen.

José: “Yo sí, estoy interesado, me apetece cambiar, estoy cansado de tanta rutina”.

Yurena: “Pues yo también me apunto, me gusta los retos”.

Jefe: “Perfecto, pues si les parece, nos vemos mañana a las nueve y les comento los detalles”.

Empleados: “De acuerdo”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### **Descripción 5.1**

En la oficina, todos los trabajadores en sus puestos.

Manuel: “Oye, ¿viste el curso sobre gestión y afrontamiento de conflictos en las organizaciones?” (dirigiéndose a su compañero Manuel).

Alberto: “Sí, sí,....., lo vi, otro cursito más para perder nuestro tiempo”.

Manuel: “¡Qué exagerado! Mira, primero, lo hacemos en el horario de trabajo; segundo, es gratuito; tercero, nos da puntos para promocionar y cuarto, y no menos importante, lo podemos hacer juntos, ¿qué te parece? ¿Te animas?, venga hombre seguro que lo pasamos bien”.

Alberto: “Uf, es que me da mucha pereza, y seguro que al final no sacamos nada nuevo”.

Manuel: “Bueno, como te noto dudando, tú piénsatelo esta tarde en casa y mañana me dices, aunque yo voy a rellenar las dos solicitudes de inscripción, por si las moscas”.

Alberto: “Vale, esta bien”.

Manuel: “Que sí hombre, ya verás que aprendemos algo útil para el curro”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Valoración positiva de la organización”?**

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### Descripción 1.2

En la oficina, todos los trabajadores/as en sus puestos de trabajo, de repente, uno de los trabajadores dice en voz alta:

Cristina: “Esto es imposible, llevo más de una hora y no hay manera” (gestos de frustración: resoplar-suspirar, apoyar la frente en la mesa,...). Entonces, Marta se levanta de su mesa y se dirige a la mesa de Cristina, al llegar allí.

Marta: “Cris, ¿qué problema tienes?,...,”

Cristina: “Pues que no sé cómo guardar este formulario una vez cumplimentado. Es la tercera vez que lo relleno y se pierden los datos al guardarlo”. Marta rueda una silla y toma asiento a su lado.

Marta: “Vamos a ver,..., creo que hay una forma aunque que no recuerdo bien cómo es”.

Cristina: “Ay, (suspirando) muchas gracias, espero que demos con la forma de hacerlo porque me desespera perder la información”.

Marta: “¡Mira! Aquí está, le das a este botón y listo”.

Cristina: “¿Seguro? Bueno lo voy a intentar y si eso luego te cuento”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

## **Descripción 2.2**

En la oficina, observamos a una usuaria que ya está siendo atendida; de repente, mientras el trabajador estaba completando el trámite.

Trabajador: “¡Vaya por dios!”

Usuaria: “¿Qué pasó?”

Trabajador: “El sistema se acaba de quedar colgado”.

Usuaria: “Y eso ¿qué significa?”

Trabajador: “Pues, que acabamos de perder todo el trabajo que habíamos hecho hasta ahora”.



Usuaría: “No me diga eso, ¿y ahora qué?”

Trabajador: “Pues, ahora, no nos queda más remedio que esperar a que el sistema se reinicie, más o menos, tarda de 5 a 10 minutos”.

Usuaría: “Madre mía, con la prisa que yo tengo”.

Trabajador: “Lo siento, si le apetece aquí enfrente hay una cafetería, puede ir a tomar algo para que no esté esperando aquí”.

Usuaría: “¿Y no será mejor que vaya cogiendo número ya, para luego no esperar tanto?”

Trabajador: “No hace falta, cuando vuelva me avisa, que la paso directamente”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### Descripción 3.2

En la oficina, todos los trabajadores de la unidad en sus puestos de trabajo. Entonces, llega Víctor (trabajador de otra unidad/servicio) va, directamente, a la mesa de Carlos.

Víctor: “Buenos días, ¿qué tal?, ¿cómo va esa mañana de curro?”

Carlos: “Bien, tranquila la verdad”

Víctor: “Bueno, entonces, te apetece un café”

Carlos: “Que va, ya fui hace un rato a desayunar con Clara”.

Víctor: “Bah, que más da, vente y me acompaña”.

Carlos: “En serio, no puedo, ya sabes que al jefe no le gusta, si quieres, vamos mañana u otro día, ¿te parece?”.

Víctor: “Mi madre ni que estuvieras en el ejército, bueno vale, otro día será entonces”.

Carlos: “Hecho, entonces, mañana sobre las 11 te doy un toque y tomamos algo”.

Víctor: “Ok, perfecto”.

Carlos: “Vale”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

#### **Descripción 4.2**

En la oficina, uno de los trabajadores (Javier) ha terminado sus tareas a falta de media hora para finalizar su jornada. De repente, el jefe de sección/servicio se aproxima a su mesa.

Jefe: “¿Con qué estás?”

Javier: “Acabo de terminar de tramitar todas las altas, ahora, esperar media horita y para casa”.

Jefe: “Pues,..., lo siento, pero tengo algo más para ti” (trae en las manos una carpeta con papeles).

Javier: “¿Qué es?”.

Jefe: “Son 10 altas nuevas que me acaban de enviar”.

Javier: “No me diga, ¡qué raro, que lleguen a última hora! Uf, bueno que le vamos a hacer, démelas a ver si las puedo hacer antes de irnos”.

Jefe: (dejando los papeles), “lo siento”.

Javier: “No pasa nada, para eso estamos aquí”.

Jefe: “Sí, claro. Ánimo, ya verás que terminas en un momento”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

## Descripción 5.2

En la oficina, todos los trabajadores en sus puestos.

Hugo: “Arrg,..., estoy harto, llevo toda la mañana metiendo estos datos y no se acaban nunca.”

Ángela: “¿En serio?, ¿toda la mañana?”

Hugo: “Bueno,..., en realidad llevaré un par de horas pero estoy saturado, como tenga que meter un solo formulario más, me va a dar algo”.

Ángela: “Tremendo curro te has pegado, y lo has hecho rapidísimo ¿cuántos dices que te faltan por meter?”

Hugo: “Pues,..., exactamente, no lo sé, quizás unos 10”

Ángela: “¿Sólo 10?, muchacho, descansa un poco haciendo otra cosa, y luego lo retomas y te lo quitas de encima.

Hugo: “Mira, la verdad es que aunque estoy reventado, casi prefiero quitarme esto de encima lo antes posible; así que allá voy”.

Ángela: “Ánimo”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### Descripción 1.3

En la oficina, todos los trabajadores/as, salvo uno, Marcos, están en sus puestos de trabajo. De repente, éste entra por la puerta, cabizbajo y con cara de cansancio (agotado). Al pasar cerca de la mesa de Sergio, éste le pregunta:

Sergio: “¿Qué te pasó? Se te pegaron las sábanas...” el compañero no contesta y sigue de largo hacía su puesto. Entonces, Sergio se levanta y va detrás de él, al darle alcance.

Sergio: “Oye, ¿estás bien? ¿Pasó algo? ¿Necesitas algo?”

Marcos: “No, no, no pasa nada, estoy bien, sólo agotado”

Sergio: “¿Y eso? No pudiste dormir”

Marcos: “No mucho la verdad, es que mi hija estuvo toda la noche con vómitos, y no pude pegar ojo”

Sergio: “¿Sí?, ¿y eso?, será uno de esos virus que andan por ahí. ¿Sabes si algún amiguito está, también, enfermo?”

Marcos: “No, la verdad es que no tengo ni idea. Lo pasó fatal, cualquier cosa que tomaba la vomitaba, y del dolor de estómago no podía ni dormirse.”

Sergio: “Y,..., ¿qué haces aquí?, porque no llamaste al jefe y se le dijiste. ¿Dónde está ella ahora?”

Marcos: “En casa de mi madre, y llegué tarde porque consiguió dormirse sobre las 7 y me dio pena despertarla”

Sergio: “Bueno, tu tranquilo. Ya verás que a lo largo del día de hoy e pone mejor, esos virus no suelen durar mucho. Y para cualquier cosa, cuenta conmigo.”

Marcos: “Muchas gracias”

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### **Descripción 2.3**

En la oficina, un usuario, al ver su número en la pantalla, se levanta y se dirige a la mesa correspondiente.

Trabajadora: “Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?”

Usuario: “Buenos días, quisiera actualizar mis datos personales, especialmente, mi dirección es que me he mudado”

Trabajadora: “Perfecto, este es un trámite sencillo, si es tan amable de dejarme su DNI y una fotocopia, y el papel que demuestre su nueva residencia y una fotocopia y lo hacemos en un momento”.

Usuario: “Aquí tiene el DNI, la fotocopia y el certificado de residencia”.

Trabajadora: “¿Tiene fotocopia del certificado?”

Usuario “Pues no, pensé que con el documento original era suficiente”.

Trabajadora: “Pues sin la fotocopia no podemos hacer nada, porque hay que pasarla por registro”.

Usuario “Ay, no me diga eso, quería aprovechar hoy que tengo libre, y no sé cuando podré volver”.

Trabajadora: “A ver..., no podemos hacer esto siempre, pero se lo voy a fotocopiar aquí para que no tenga que volver por eso”. Entonces, el trabajador/a se levanta, va a la fotocopidora, copia el certificado, regresa a su mesa e introduce unos datos en el ordenador.

Trabajadora: “Listo, tome su comprobante”.

Usuario: “Muchísimas gracias, de verdad.”

Trabajadora: “De nada”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### **Descripción 3.3**

En la oficina, una usuaria, al ver su número en la pantalla, se levanta y se dirige a la mesa correspondiente y toma asiento.

Trabajadora: “Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?”

Usuaria: “Necesito un certificado o justificante de las tasas que aboné la semana pasada”.



Trabajadora: “De acuerdo, necesito su DNI y el papel que le entregó mi compañero/a la semana pasada”.

Usuaría: “Aquí tiene el papel y el DNI,....., a ver,... ups, me lo he dejado en la otra cartera, y,..., ¿qué puedo hacer?”

Trabajadora: “Pues sintiéndolo mucho, no puedo hacer nada de nada sin el DNI original”

Usuaría: “Bueno, me sé el número de memoria, ¿vale?”

Trabajadora: “De verdad que lo siento, pero tengo que tener el DNI original, que usted me lo diga no es suficiente”.

Usuaría: “Pero cómo va a ser eso, siempre me pasa lo mismo, da igual lo que venga a hacer que ustedes siempre saben como fastidiar a uno, estoy harta”.

Trabajadora: “Lo lamento, de verdad, pero es el procedimiento estándar, no lo impongo yo pero debo hacer que se respete; usted sabe que para cualquier trámite burocrático siempre, sea donde sea, le van a pedir el DNI”.

Usuaría: “Pues nada, que le voy a hacer, usted no tiene la culpa, tendré que volver otro día, ¿hace falta algo más?”

Trabajadora: “No, con eso es suficiente. De verdad que lo siento, pero si las normas existen, existirán por algo”.

Usuaría: “Será,..., bueno, gracias”.

Trabajadora: “De nada y disculpe las molestias”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### **Descripción 4.3**

En la oficina, todos los trabajadores en sus puestos de trabajo. Entonces,

Guillermo: “Oye Jorge, sabes que hay un procedimiento diferente al que usamos para tramitar los MC7”.

Jorge (compañero más cercano): “¿Sí? No lo conozco, con lo latoso que es”.

Guillermo: “Pues sí, me lo explicó Amanda. Bueno, técnicamente, un e-mail que me reenvió ella”.

Jorge: ¿Amanda? No sé quien es”.

Guillermo: “Si hombre, la mujer de Antonio”.

Jorge: “Ah, ahora caigo. Y,... ¿es útil? Porque si facilita el proceso me gustaría saber cómo es ¿podrías explicármelo cuando tengas un hueco?”

Guillermo: “Si te parece, te reenvío el correo que me envió Amanda explicándomelo, y le echas un vistazo, ¿es muy sencillo!”

Jorge: “Ok, perfecto, si puedes, envíamelo ya, para poder mirarlo entre una cosa y otra”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### Descripción 5.3

En la oficina, todos los trabajadores en sus puestos.

Elena: “Oye, ¿viste el correo que te envié ayer?”

Tatiana: “Sí, anoche le eché un vistazo por encima, pero no me paré mucho en lo que ponía”.

Elena: “Pues era el enlace de una web donde se ofertan cursos de formación que me envió Gustavo, y claro, en la primera persona en la que pensé fue en ti”.

Tatiana: “Mujer, gracias pero, ..., ¿y eso? ¿Por qué yo?”

Elena: “Bueno, porque tu siempre estas haciendo cursitos y me dije, seguro que a Tati le interesa”.

Tatiana: “Pues,..., gracias por acordarte; la verdad es que me gusta estar al día. Mira,..., ¿y tú? No te animas, no sé si quieres o si te apetece, pero podemos buscar un curso que nos guste o interese a los dos y apuntarnos”.

Elena: “En realidad, estoy hasta arriba de trabajo pero,..., venga va, me apunto que nunca viene hacer algo diferente”.

Tatiana: “Estupendo, seguro que aprendemos algo nuevo”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### Descripción 1.4

En la oficina, todos los trabajadores en sus puestos de trabajo, Carmen se levanta y se acerca a Alicia, le pregunta:

Carmen: “Uf, necesito un café para despejarme, ¿te apetece?”

Alicia: “Sí, yo también lo necesito”. Van a la máquina de café, se compran dos cafés. Entonces,...

Carmen: “Bueno..., y ¿qué tal? ¿Cómo va tu madre?”

Alicia: “Bien, está mejor de la gripe, pero sigue un poco floja”.

Carmen: “¿Por qué? ¿Qué tiene?”.

Alicia: “Pues de todo lo que ha tosido, le han empezado unos dolores de espalda horribles, no se puede ni mover, ya lleva así varios días, estoy un poco preocupada”.

Carmen: “¿Sí?, ¿Y no ha ido a un fisio?”

Alicia: “No”.

Carmen: “Pues yo conozco a uno muy bueno, creo que tengo la tarjeta en la cartera”.

Alicia: “Oye, pues no se me había ocurrido, si me lo das te lo agradezco, me gustaría llevarla”.

Carmen: “Vamos, que te lo dejo”.

Alicia: “Sí, gracias”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### **Descripción 2.4**

En la oficina, un par de minutos después de llamar al siguiente usuario por la pantalla y no ver respuesta, la trabajadora decide decir en voz alta (sin mirar al lugar donde se encuentran esperando los usuarios) “el 45B, por favor”. Alguien responde “aquí”, levantándose dos personas. La trabajadora concentrada en la pantalla de su ordenador, no se da cuenta de este hecho (son dos usuarios y ella, solamente, tiene una silla). Entonces, uno de los usuarios toman asiento y el segundo permanece de pie. Al girarse, la trabajadora se da cuenta de la situación.

Trabajadora: “Disculpen no sabía que eran dos, en un segundo traigo otra silla”.

Usuario: “No se moleste, me quedo de pie”.

Trabajadora: “No, no es molestia, es un segundo”.

Entonces, se pone en pie y se acerca a la mesa de otro compañero

Trabajadora: “¿Te puedo coger esta silla?, es un momentito”.

Compañero: “Claro, claro, sin ningún problema, aunque es de Huelva”.

(Le dice en tono de broma).

Trabajadora: “Tranquilo, en un rato te la devuelvo sana y salva”.

A continuación, lleva la silla, y la coloca al lado de la persona ya sentada, de manera que la segunda puede sentarse.

Usuario: “Muchas gracias”.

Trabajadora: “De nada. Bueno, ¿qué puedo hacer por ustedes?”

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión

“Apoyar a los compañeros”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión

“Trato al usuario”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión

“Valoración positiva de la organización”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión

“Disposición positiva hacia el trabajo”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión

“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

### Descripción 3.4

En el descanso, por fuera de la oficina, encontramos a dos compañeros (Luisa y Tomás) tomando café, mientras charlan.

Luisa: “Estoy harta de trabajar en este departamento, no valoran el esfuerzo y la dedicación de los empleados, es que,....., si no fuera por la crisis, me pedía una excedencia para montar mi propio negocio”.

Tomás: “Pero que dices, en serio, tú estás loca. No ves todas las ventajas que tenemos en nuestro trabajo: un jefe flexible, un ambiente de trabajo agradable y la satisfacción de saber que estamos ofreciendo un servicio necesario para la sociedad. Es verdad que quizás deberían valorar más nuestras aportaciones, pero también, entiendo que eso es bastante complicado con la plantilla tan grande que somos”.

Luisa: “Sí, soy consciente de las ventajas, pero a veces me desilusiono cuando veo que no os hacen caso”.

Tomás: “Lo dices por lo del otro día, quizás si le planteas tus sugerencias a la jefa en una situación más relajada las tenga en cuenta. Creo que ese día estaba muy agobiada”.

Luisa: “Sí, quizás tengas razón. Lo intentaré en otro momento, porque creo que lo que propongo nos facilitaría el trabajo”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10  
Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10



Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

#### **Descripción 4.4**

A primera hora, antes de entrar, por fuera de la oficina, dos compañeras (Cintia y Lara) terminándose el café:

Cintia: “Bueno, listo (tirando el vaso del café a la basura), vamos para allá”.

Lara: “Uf (resoplando),..., yo necesito cinco minutos más, no puedo con mi alma”.

Cintia: “Vamos mujer, que el fin de semana ya está ahí”.

Lara: “Mi madre, no entiendo,..., ¿cómo lo haces?”

Cintia: “¿El qué?”

Lara: “Pues,..., tener esa energía, yo no puedo”.

Cintia: “Bueno, a mí me gusta este trabajo y lo hago con ganas. Además, me encanta aprender cosas nuevas, y, viste, ayer abrieron la nueva aplicación informática, pinta bien, a ver si ahora, le meto mano”.

Lara: “Yo ni he entrado, pasó de volverme loca, venga (resoplando),..., vamos para adentro a ver si se me pega tu energía”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión “Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

#### **Descripción 5.4**

En la oficina, todos los trabajadores en sus puestos.

Jefe-Andrés: “Chicos, necesito un voluntario para sustituir a Esther, su madre se ha puesto enferma y no va a poder venir hoy”. Ninguno de los trabajadores se ofrece, entonces el jefe se dirige a la mesa de uno de sus trabajadores y se sienta.

Jefe-Andrés: “Cande, venga mujer, que solamente es un día”.

Candelaria: “Pero,.., Andrés, ¿por qué yo?, es que Esther trabaja de cara al público y tú sabes que no se me da bien tratar a la gente, me pongo muy nerviosa”.

Jefe-Andrés: “Yo confío en ti, estoy seguro de que lo vas a hacer bien, ya verás que no es para tanto”.

Candelaria: “Si tú lo dices, la verdad es que no estoy muy convencida”.

Jefe-Andrés: “Si no fuera necesario no te lo pediría. Ya verás que puedes con eso y mucho más”.

Candelaria: “Venga, vale, yo me pongo en ventanilla”.

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Apoyar a los compañeros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Trato al usuario”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Valoración positiva de la organización”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Disposición positiva hacia el trabajo”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación es un ejemplo adecuado de la dimensión  
“Capacidad para motivarse y motivar a otros”?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**¿En qué medida considera que esta situación puede ocurrir realmente en el contexto  
laboral?**

0 ... 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ... 9 ... 10

Nada de acuerdo

Totalmente de acuerdo

## **Anexo 2:** Descripción del desempeño laboral de un trabajador ficticio

### **Primera muestra de trabajo**

Alrededor de las 9:00, en la oficina, solo está Francisco atendiendo a un usuario, ya que, el otro puesto de atención está cerrado. En la sala de espera hay tres usuarios sentados en las sillas esperando su turno.

Después de revisar, por segunda vez en la mañana, la bandeja de entrada de su correo electrónico, Francisco dirige su mirada hacia los clientes que están esperando.

Francisco: “Siguiente, el 18, por favor.”

Entonces, uno de los tres usuarios se levanta, lleva una funda transparente con documentos en su interior, y se dirige a la mesa de Francisco. Al llegar, toma asiento.

Francisco: “Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?”

Usuario 1: “Buenos días, quisiera actualizar mis datos personales, en concreto, mi dirección, es que me he mudado.”

Francisco: “Perfecto, es un trámite sencillo, si es tan amable de dejarme su DNI y una fotocopia, y el papel que demuestre su nueva residencia y una fotocopia, lo hacemos en un momento.” El usuario 1, después de que Francisco le solicite el DNI, coge su cartera, saca el DNI y lo pone sobre la mesa. Además de sacar todos los documentos que lleva en la funda plástica.

Usuario 1: “Aquí tiene el DNI, la fotocopia y el certificado de residencia”.

Francisco: “Y.... ¿La fotocopia del certificado?”

Usuario 1: “La verdad es que no la hice, pensé que con el documento original era suficiente.”

Francisco: “Pues,..., sin la fotocopia no podemos hacer nada, porque hay que pasarla por registro.”

Usuario 1: “Ay, no me diga eso, quería aprovechar hoy que tengo libre, y no sé cuando podré volver.”

Francisco: “Bueno, a ver..., no podemos hacer esto siempre, pero se lo voy a fotocopiar aquí para que no tenga que volver por eso. Discúlpeme un minuto”. Francisco se incorpora, dirigiéndose a la fotocopidora, copia el certificado y regresa a su mesa. A continuación, comprueba-coteja los documentos originales y las copias, sella la copia del certificado de residencia y le entrega el original al usuario. Coge el DNI del usuario 1 y lo introduce en el ordenador, comienza a tramitar el cambio de dirección, tecleando en el ordenador.

Francisco: “Listo.”

Usuario 1: “¿Ya está?”

Francisco: “Sí, espere a que se imprima su comprobante.” Por la impresora salen dos documentos iguales, Francisco coge ambos y los sella, entregándole uno al usuario 1.

Francisco: “Aquí tiene.” El usuario 1 coge su comprobante.

Usuario 1: “Bueno, ¿listo?”

Francisco: “Sí, completo.”

Usuario 1: “Muchísimas gracias, de verdad.”

Francisco: “De nada. Buen día.”

Usuario 1: “Igualmente, hasta luego.” Mientras se levanta del asiento y se marcha.

A continuación, suena el teléfono.

Francisco: “Buenos días, le atiende Francisco, ¿en qué puedo ayudarle?” (Silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “Sí, he recibido su correo” (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “Ah, ¿Qué le corría prisa?, como no me dijo nada en el e-mail” (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “No se preocupe, yo me encargo de tramitárselo a lo largo de la mañana” (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “No hay de que, hasta luego, buen día”.

Nada más colgar el teléfono, Francisco coge todos los documentos del Usuario 1, (la fotocopia del DNI, del certificado y la copia del trámite que salió

de la impresora) los junta, los grapa y los introduce en una funda plástica. Luego, busca entre las carpetas de su mesa, una en concreto, la de registro, la coge, la abre y mete todos los documentos.

Francisco: “Listo.” Y de nuevo, dirigiendo su mirada hacia los dos usuarios que están esperando en las sillas. Francisco: “Siguiente, el 19, por favor.” Entonces, uno de los dos usuarios se levanta y se dirige a la mesa de Francisco. Sin embargo, mientras el cliente se acerca, Francisco escucha a su compañero Juan resoplando a su espalda, gira la cabeza y lo ve haciendo aspavientos con los brazos. Al llegar el usuario 2 y tomar asiento...

Francisco: “Buenos días, me disculpa un momento, enseguida le atiende.”

Usuario 2: “Ok, no hay problema.” Entonces, Francisco se gira, se pone en pie y se dirige a la mesa de su compañero. Una vez a su lado, le toca el hombro y le dice: “Juan, ¿qué te pasa?”

Juan: “Estoy harto de que estén cambiando la aplicación informática cada dos por tres”.

Francisco: “¡Qué exagerado eres! Hacía dos años que no modifican nada en la aplicación.”

Juan: “Ves, ves lo que yo te decía, yo creo que fue hace menos, pero qué se creen, que cada vez que les da, tenemos que estar aprendiendo nuevas formas de realizar el trabajo, de verdad, me tienen hasta el gorro”.

Francisco: “Tranquilo Juan, venga hombre, seguro que nos es para tanto; aunque, con sinceridad, no sé muy bien a qué te refieres, ¿tú has mirado bien la aplicación?, le han puesto nuevas herramientas que hacen que podamos hacer más fácil y rápido varios procedimientos. Yo creo que no hacen por fastidiar sino por agilizar el trabajo.”

Juan: “Si tú lo dices, y... ¿por qué no lo explican primero?”

Francisco: “Lo explicaba el documento que enviaron hace dos días por mail, ¿lo leíste?”.

Juan: “Pues no, no me dio tiempo y luego me despisté”.

Francisco: “Échale un vistazo para que veas que los cambios no están tan mal”.

Juan: “Lo miraré, que cabeza la mía, tendría que haber empezado por ahí antes de usar el programa. Oye, y muchas gracias que sé que tienes gente.”

Francisco: “Nada, ya me las cobraré”. Francisco vuelve a su mesa y comienza a atender al usuario 2.

### **Segunda muestra de trabajo**

Son las 14:00, Carmen comienza a cerrar su puesto, dado que el horario de atención al público ha terminado. Francisco está atendiendo al último usuario del día. Al terminar, también, cierra su mesa.

En ese mismo instante, Alicia, la directora, que estaba hablando por teléfono, cuelga y se levanta de su mesa.

Alicia: “Chicos, me atienden un segundo. Me acaban de llamar del Departamento de Recursos Humanos, resulta que Ángela, la secretaria, se ha puesto enferma y no va a venir el resto de la semana. Así que, me han pedido que si les hacía el favor de prestarles a alguien. Bueno, quien va a ser el valiente o la valiente que se ofrece.

En un primer momento, se hace el silencio en la oficina y ninguno de los empleados toma la iniciativa. Entonces, Alicia se dirige hacia la mesa de Francisco, coge una silla y toma asiento.

Alicia: “Fran, venga hombre, que solamente es una semanita.”

Francisco: “¡Uf!, no sé. Es que trabajar de cara al público aquí pues bien porque ya controlo la situación, pero hacerlo en el Departamento de Recursos Humanos y, además, de secretario. No sé, me pongo muy nervioso, y ¿si meto la pata?”.

Alicia: “Tranquilo, yo confío en ti, estoy segura de que lo vas a hacer bien, ya verás que no es para tanto. Además, es una sustitución unos cuantos días.”

Francisco: “Bueno, si tú lo dices; aunque, en verdad, no estoy cien por cien convencido.”

Alicia: “Lo siento si te estoy poniendo en un compromiso pero si no fuera necesario no te lo pediría. Ya verás que puedes con eso y mucho más.”

Francisco: “No mujer, tranquila. En verdad, es un halago que pienses en mí y como tú dices, seguro que no es para tanto. Así que, venga va, me apunto.”

Alicia: “Gracias, Fran. Voy a enviarles un correo para confirmarles.”

Francisco: “Ok, perfecto. Por cierto, acabo de terminar el borrador que me pediste, lo imprimo y te lo alcanzo a tu mesa para que puedas echarle un vistazo.”

Alicia: “Sí, por favor. Me corre bastante prisa, quiero dejarlo terminado hoy, si es posible.” Entonces, Alicia, quien ya se había levantado de la silla, se dirige a su mesa para informar al Departamento de Recursos Humanos.

Francisco imprime el documento y se lo lleva a Alicia. Ésta lo lee con atención, le da el visto bueno y lo firma.

Alicia. “Perfecto. ¿Te encargas tú de mandarlo?”

Francisco: “Sí, no hay problema.” Se dirige a su mesa a coger el sello del Departamento, lo plasma en el documento, va hacia el fax y lo envía. Luego, vuelve a la mesa de Alicia y le deja el documento sobre la mesa.

Francisco: “Listo, enviado y todo.”

Alicia: “Muchas gracias, Fran.”

Francisco vuelve a su mesa, junta toda la documentación del último usuario que atendió, la introduce en un sobre dirigido al Departamento de Gestión y Servicios y lo coloca en la bandeja de salida de correo interno. A continuación, Francisco comienza a trabajar con su ordenador. De repente, Alicia se levanta de su mesa y se dirige a la de Francisco.

Alicia: “Oye Fran, sé que me vas a matar, ¿pero cómo vas?”

Francisco: “Bien, terminando de registrar los datos y solicitudes de hoy en la aplicación informática y, ahora, esperar media horita y para casa, ¿por?”



Alicia: “Pues,..., porque me acaban de enviar 7 procedimientos que han llegado on-line.”

Francisco: “No me digas, ¡qué raro, que lleguen a última hora! Uf, bueno que le vamos a hacer, dámelas a ver si las puedo hacer antes de irnos y dejar todo listo.”

Alicia: “Ay Fran, de verdad que lo siento. Es que el sistema hoy ha ido bastante lento.”

Francisco: “Tranquila, no pasa nada, para eso estamos aquí, ¿no?”

Alicia: “Sí, claro. Ánimo, ya verás que terminas en un momento.”  
Francisco comienza a tramitar las solicitudes realizadas por internet.

### **Tercera muestra de trabajo**

A las 11:00, debido a la baja afluencia de usuarios Francisco decide cerrar su puesto e ir a desayunar con su compañero Juan. Veinte minutos más tarde, ambos regresan a la oficina.

Francisco: “Hola Carmen, ya estamos de nuevo por aquí. ¿Alguna novedad?”

Carmen estaba atendiendo a un usuario. Ésta se vuelve y se dirige hacia Francisco.

Carmen: “Hola, en realidad sí, Carlos te dejó un sobre en tu mesa. Además, te han estado llamando, te lo digo por si esperabas alguna llamada importante.”

Francisco: “Gracias, Carmen.” Se dirige a su mesa, toma asiento y coge el sobre que le ha dejado Carlos, el chico del reparto interno.

Francisco: “A ver qué tenemos aquí.” Extrae el documento que contiene el sobre. A continuación, Francisco comienza a leer detenidamente el documento examinando bien su contenido; al cabo de unos minutos, más o menos, termina su lectura. Entonces, mira para su compañera Carmen.

Francisco: “Carmen, disculpa, tienes 1 minuto.”

Carmen: “Si es rapidito, dime.”

Francisco “Es solo para confirmar. Para tramitar el modelo CM7, tengo que hacer un escrito que tiene que firmar Alicia y luego enviar tanto el modelo como el escrito por fax al departamento de contabilidad antes de archivarlo, ¿no?”

Carmen: “Si, eso es.”

Francisco: “Ok, perfecto. Voy a ello.”

Francisco enciende su ordenador, lo había dejado bloqueado antes de irse a desayunar. En primer lugar, revisa que no le haya entrado ningún correo electrónico mientras ha estado fuera. Seguidamente, y tras comprobar que no había recibido ningún e-mail, abre un documento en blanco y comienza a escribir una memoria justificativa de la recepción del modelo CM7. Al cabo de cinco minutos, termina y lo manda a imprimir. Coge el documento de la impresora, junto al modelo CM7 cumplimentado y se dirige hacia el fax para su envío. Coloca ambos documentos en la bandeja del fax, marca el número del departamento de contabilidad tras consultarlo en el listado telefónico colgado en el tablón justo al lado del fax, pero un segundo antes de darle a enviar...

Carmen: “Fran”. Francisco se queda inmóvil.

Francisco: “¿Qué pasó?”.

Carmen: “Muchacho, no te olvides que tiene que firmar Alicia.”

Francisco: “Ay Dios, se me había pasado totalmente”. Entonces, Francisco coge ambos documentos y se los lleva a su jefa. Ésta los revisa y firma. A continuación, Francisco vuelve al fax y envía la documentación. Regresa a su mesa, grapa ambos documentos, los introduce en una funda plástica, coge una carpeta y los archiva en ella.

Francisco: “Listo, bueno, a ver quién me llamó antes.” Descuelga el teléfono para averiguar qué número de teléfono le llamó durante su descanso.

Entonces hablando para sí mismo...

Francisco: “El departamento de contabilidad, ¡ay no me apetece nada!, fijo que es para preguntarme sobre el trámite del modelo CM7, paso” (mientras cuelga el teléfono) “y si tienen prisa que llamen ellos.” En ese momento,

Francisco escucha y ve como su compañera, Cristina, se está quejando ostensiblemente.

Cristina: “Esto es imposible, llevo más de una hora y no hay manera”.  
Francisco decide levantarse e ir al puesto de Cristina.

Francisco: “Hola Cris,..., ¿qué tal?”

Cristina: “Hola Fran, que ¿qué tal? Pues fatal, estoy harta.”

Francisco: “Pero,..., ¿qué te pasa mujer?, ¿qué problema tienes?”

Cristina: “Pues que no sé cómo diablos se guarda este formulario una vez cumplimentado. Es la tercera vez que lo relleno”. Francisco coge una silla cercana a ella y la rueda hasta situarla al lado de Cristina, tomando asiento.

Francisco: “Bueno, vamos a ver (rodando y cogiendo el ratón del ordenador),..., creo que hay una forma sencilla de guardar, un botón o algo así, aunque no recuerdo bien cómo es”.

Cristina: “Francisco, de verdad, muchas gracias. Estaba que no podía más, es que lo de perder la información me desespera. Espero que tenga una solución.”

Francisco: “¡Mira! Aquí está, le das a este botón y listo”.

Cristina: “¿Seguro? A ver dale.” Francisco hace clic con el ratón del ordenador.

Francisco: “Viste, listo.”

Cristina: “¿Ya está? Tremenda chorrada. Pensarás que estoy loca.”

Francisco: “Que va mujer, tranquila. Hoy por ti, mañana por mi.”

Cristina: “Muchísimas gracias, Fran, te debo un café”.

Francisco se levanta de la silla, la vuelve a colocar en su sitio y dirigiéndose a su mesa.

Francisco: “No me debes nada. No seas boba. Ánimos y ya sabes, cualquier cosita por aquí estamos para echarnos un cable.”

Francisco regresa a su mesa para seguir su trabajo. De repente, suena el teléfono de Alicia, su jefa. Ésta responde y comienza a hablar con la persona al otro lado de la línea, al colgar el teléfono se levanta de su mesa.

Alicia: “Chicos, me atienden un segundo.”

Entonces, todos los empleados se paran y atienden a la jefa.

Alicia: “Recuerdan aquel nuevo servicio que les comenté que se iba a poner en marcha. Bueno, pues sigue adelante, y necesitamos gente que se forme en este tema, ¿alguien estaría interesado?, aviso que la formación se realizará fuera del horario laboral y no puede pagarse como horas extra.”

Nada más terminar su propuesta, Carmen se ofrece voluntaria.

Carmen: “Sí, yo. Me gustan los retos y, no sé, la verdad es que me apetece cambiar de aires, sino la rutina va a acabar conmigo.”

Alicia: “Gracias Carmen, por tu energía y entusiasmo. ¿Alguien más?”

Se acerca a la mesa de Francisco.

Alicia “¿y tú, Fran? No te animas.”

Francisco: “Jefa, gracias por pensar en mí, pero que va, no me interesa. La verdad, que eso de empezar de cero en otro puesto, no lo veo. Lo siento.”

Alicia: “No pasa nada, es voluntario. Aunque, me hubiera gustado contar contigo.”

Francisco: “Es que ni aunque fuera obligatorio, no me apetece nada.”

Alicia: “Bueno, en otra ocasión.”

Francisco: “Sí, a ver si de aquí allá, estoy más animado. Pero gracias por pensar en mí para el puesto. Bueno, al lío.” Francisco se gira y comienza a trabajar.

Alicia: “Sí, sí, ya no los entretengo más. Bueno, Carmen, cuento contigo. Te parece si nos vemos mañana a primera hora, a eso de las nueve, y te comento los detalles.”

Carmen: “Ok, perfecto, mañana a las nueve”.

### Cuarta muestra de trabajo

Son las 10:30, Alicia se levanta de su mesa y se dirige hacia Francisco que está escaneando las actas de la reunión que se celebró a primera hora de la mañana.

Alicia: “Oye Fran, mira necesito los papeles del último trámite SEES que hiciste.”

Francisco: “Ok, déjame pensar. El último SEES lo hice ayer a última hora. Vamos a mi mesa que te lo busco en el archivador.” Francisco y Alicia van a la mesa del primero, éste coge un archivador y comienza a buscar los documentos en su interior. No los encuentra.

Francisco: “Ay, qué raro. No están aquí. ¿Y dónde los habré metido?”

Alicia: “Mi niño, pues si tú no lo sabes, menos lo voy a saber hoy. Mira que les tengo dicho que archiven nada más terminar.”

Francisco: “Sí, ya lo sé. Pero como este trámite fue ayer a última hora, pues se me habrá pasado.” Entonces, comienza a buscar por su mesa entre tanto papel. Finalmente, los encuentra en la bandeja. Francisco: “Bueno, aquí están.”

Alicia: “Te salvaste, es broma. Pero la próxima vez, quédate un minutito más y deja el trabajo finiquitado. Así, no evitamos este tipo de problemas.” “Por cierto, me llamaron del departamento de recursos humanos que la información que le enviaste la semana pasada, está toda correcta.”

Francisco: “¿Si?”

Alicia: “Sí, que tiene toda la información necesaria y más para iniciar el procedimiento.”

Francisco: “Bueno, me alegro.”

Alicia: “Bueno, a currar.”

Francisco: “Sí, sí. Compruebo que las actas están bien escaneadas, hago una llamada urgente y salgo a tomarme un cafecito para reactivarme.”

Entonces, del lateral de la pantalla de su ordenador Francisco coge un post-it con un número, descuelga el teléfono y marca el número. Francisco:

“Buenos días, soy Francisco Sánchez, le llamaba para confirmar la hora de entrega del material de formación.”(silencio mientras escucha respuesta) “Al final no pueden hoy, ¿y eso?” “Ah, pues no, la verdad es que hoy no he mirado el correo.”(silencio mientras escucha respuesta) “Bueno, pues nada le echaré un vistazo al correo. Aunque, más o menos, ¿cuándo creen que podrán pasarse?”(silencio mientras escucha respuesta) “Ok, perfecto. Hasta luego, buen día.” Cuelga el teléfono, y vuelve al trabajo.

Abre un archivo en el ordenador y comienza a trabajar sobre él. Después de cinco minutos, Francisco termina de modificar el documento, lo manda a imprimir, coge los papeles que salen por la impresora, los introduce en un sobre, lo cierra, escribe el destinatario y se dirige a su compañera Carmen.

Francisco: “Carmen, voy a ir a tomarme un café con Juan. Si viene Carlos, le das este sobre con la factura, sellada y pasada, del material de la empresa que nos va a dar el curso de trabajo en equipo.” Seguidamente, Francisco bloquea su ordenador, y se dirige a la mesa de Juan.

Francisco: “Bueno que, ¿nos vamos?”

Juan se levanta y los dos se dirigen a la zona de descanso. Allí, hay una cafetera eléctrica, un microondas,... se preparan un café cada uno; mientras lo preparan comienzan a hablar.

Francisco: “Ya sé que estamos de descanso, pero...”

Juan: “A ver, sorpréndeme.”

Francisco: “¿Viste el curso sobre trabajo en equipo, gestión y afrontamiento de conflictos en las organizaciones?”

Juan: “Sí, anoche le eché un vistazo por encima al enlace, y la verdad, que me pareció interesante.”

Francisco: “¡Venga hombre!, me estás vacilando.”

Juan: “No, ¿por qué?”

Francisco: “Hombre, pues porque nunca te gusta ninguno de los cursos y siempre estás echando pestes de que nos obliguen a reciclarnos.”

Juan: “Ya bueno, ..., éste es distinto. No sé, me gusta el tema.”

Francisco: “¿En serio?”

Juan: “¡Que sí!, pesado. Además, está genial, mira se puede hacer en horario de curro; es gratis y nos da puntos para promocionar, ¿qué opinas?, ¿te animas? Venga hombre, no me dejes en la estacada. Para una vez, que soy yo quien tiene la iniciativa.”

Francisco: “¡Uf!, es que me da mucha pereza, y fijo que no sacamos nada de utilidad”.

Juan: “Bueno, como veo que no estás muy convencido, piénsatelo esta tarde en casa y mañana me dices; aunque, por si las moscas, relleno dos solicitudes para que no nos quiten la plaza.”

Francisco: “No, no. No rellenes nada, estoy agotado y, la verdad, es que el tema no me interesa nada. De todas formas, gracias.”

Juan: “Venga ánimo, verás que aprendemos cosas útiles para el curro y pasamos un rato entretenido.”

Francisco: “En serio, no tengo ni ganas ni interés, ya en otra ocasión, ¿te parece? Ahora, por favor, hablemos de otra cosa que no sea trabajo.”

Juan: “Bueno, te dejo tranquilo, ya no te insisto más.”

Francisco: “Gracias. Oye, por cierto, ¿cómo está tu madre de la gripe?”

Juan: “Bien, está mejor, pero sigue un poco floja”.

Francisco: “¿Por qué? ¿Qué tiene?”

Juan: “Pues de todo lo que ha tosido, le han empezado unos dolores de espalda horribles, no se puede ni mover, ya lleva así varios días, estoy un poco preocupado”.

Francisco: “¿Sí?, ¿Y no la has llevado al fisio? No sé a lo mejor le toca algo y la alivia, digo yo.”

Juan: “No, la verdad es que no. Tampoco sabría a cuál llevarla”.

Francisco: “Ah, pues mira, yo conozco a uno buenísimo, espera porque no sé su nombre pero creo que tengo su tarjeta en la cartera”.

Entonces, saca su cartera del bolsillo y de ella una tarjeta de visita.

Francisco: "Aquí, tienes."

Juan: "Gracias. La verdad es que no se me había ni pasado por la cabeza. En serio, muchas gracias."

Francisco: "Nada hombre. Bueno que, vamos para el lío, que se nos va aquí toda la mañana."

Juan: "Pues no estaría mal, pero hay que cumplir, así que,..." Ambos trabajadores, Francisco y Juan, vuelven a la oficina.

### **Quinta muestra de trabajo**

Son las 12:30, y nada más terminar de atender a un usuario, suena el teléfono. Francisco contesta: "Buenos días, le atiende Francisco, ¿en qué puedo ayudarle?" (Silencio mientras escucha respuesta).

Francisco: "¿Su solicitud? Dígame el código que aparece en la parte superior derecha de su copia" (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: "070311-CRML, ¿es correcto?" (Silencio mientras escucha respuesta). Francisco: "De acuerdo, le mando un e-mail informándole de la respuesta" (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: "No es necesario, sale en su solicitud" (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: "Hasta luego, buen día."

Al colgar el teléfono, Francisco comienza a buscar la solicitud de este usuario. Al encontrarla, la extrae del archivador y lee detenidamente la resolución. Dirige su atención al ordenador, abre un nuevo mensaje de correo electrónico y comienza a explicarle al usuario la respuesta que le han dado a su solicitud. Al terminar, se levanta y va hacia la impresora, coloca la resolución y la escanea. Vuelve a su puesto y guarda el documento original en su sitio. Antes de enviar el correo electrónico, adjunta la resolución escaneada.

A continuación, grapa los documentos del trámite del usuario que atendió antes de la llamada y los archiva en su carpeta correspondiente. Una vez archivada la documentación, Francisco dirige, de nuevo, su atención hacia los usuarios.



Francisco: “Siguiente, el 45 por favor.” Entonces, uno de los usuarios responde “aquí” y comienza a levantarse del asiento junto con otra persona. Francisco concentrado en la pantalla de su ordenador, no se da cuenta de que son dos los usuarios que se dirigen a su mesa, y él, solamente, tiene una silla. Al llegar a la mesa, uno de los usuarios toma asiento y el segundo permanece de pie a su lado. Francisco, ensimismado, continúa tecleando y mirando hacia la pantalla del ordenador. Aún sin mirar al usuario, dice: “Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?”

Usuario: “Hola buenos días, veré necesito cambiar el número de cuenta en la solicitud de devolución de tasas que pedí la semana pasada”.

Francisco termina la tarea que estaba haciendo en su ordenador. Francisco: “Listo.” Mira al usuario sentado. Francisco: “Disculpe, entonces quería...” De repente, se da cuenta que hay una persona de pie junto al usuario sentado (lo mira).

Francisco: “Ay, disculpen no sabía que eran dos, en un segundo traigo otra silla”.

Usuaría 2: “No se moleste, me quedo de pie”.

Francisco: “No, no es molestia, es un segundo”. Se pone en pie y se acerca a la mesa de su compañera Cristina.”

Francisco: “Cris, ¿te puedo coger esta silla?, es un momentito”.

Cristina: “Claro, claro, sin ningún problema, aunque es de Huelva.”

Francisco: “Tranquila, en un rato te la devuelvo sana y salva”.

Francisco lleva la silla hasta su mesa y la coloca al lado del usuario ya sentado.

Usuaría 2: “Muchas gracias”. Mientras toma asiento.

Francisco: “No hay de que.” Vuelve a su lado de la mesa y se sienta en su puesto.

Francisco: “Bueno, entonces, ¿qué puedo hacer por ustedes?”.

Usuario: “Pues, venía a ver si me podían cambiar el número de cuenta en la solicitud de devolución de tasas que hice el miércoles pasado”.

Francisco: “Sí, no hay ningún problema. De acuerdo, necesito su DNI, acreditación de su banco del número de cuenta y el papel que le entregó mi compañera la semana pasada”.

El usuario, que lleva consigo una carpeta, saca la acreditación del banco y el papel que le entregaron, los pone sobre la mesa, deslizándolos hacia Francisco. Usuario: “Aquí tiene”.

Francisco coge ambos documentos y les echa un vistazo. A continuación, comprueba si la acreditación bancaria cumple con los requisitos (original y sellado). Mientras, el usuario busca su DNI en su cartera, a los pocos segundos. Usuario: “Creo me lo he dejado en la otra cartera, y ahora,..., ¿qué hacemos?”

Francisco: “Pues sintiéndolo mucho, no puedo hacer nada de nada sin el DNI original”

Usuario: “Bueno, y no le puedo decir el número, y ya”

Francisco: “De verdad que lo siento, pero tengo que tener el DNI original, que usted me lo diga no es suficiente”.

Usuario: “Ay de verdad,..., bueno, en el papel que le entregué salen todos mis datos”.

Francisco: “Si, lo sé pero necesito algún documento DNI o Pasaporte que acredite que usted es quien dice ser, y no sea que usted se ha encontrado este papel y ha venido aquí a modificar algún dato en su favor.”

Usuario: “No, de verdad que no es así. Ay, no hay manera, siempre me pasa lo mismo, da igual lo que venga a hacer que ustedes siempre saben cómo fastidiar a uno, estoy harto”.

Usuaría 2: “Disculpe.”

Francisco: “Dígame.”

Usuaría 2: “Yo tengo en mi cartera una fotocopia a color de su DNI, ¿le vale?”

Francisco: “En principio, sin el original para cotejarlo, no. Lo lamento, pero es el procedimiento estándar, no lo imponemos nosotros pero debo hacer

que se respete; es más, usted debería saber que para cualquier trámite burocrático siempre, sea donde sea, le van a pedir el DNI”.

Usuario: “Ya, ya, pero se me pasó completamente, que le vamos a hacer, usted no tiene la culpa, tendré que volver otro día, ¿hace falta que traiga algo más?”

Francisco: “No, con eso es suficiente. De verdad que lo siento, pero si las normas existen, existirán por algo”.

Usuario: “Será,..., bueno, gracias”. Entonces, ambos usuarios se levantan.

Francisco: “De nada y disculpe las molestias”.

Usuaría 2: “Hasta luego.”

Tras marcharse estos usuarios, Francisco mira a la sala de espera, en ese momento no hay ningún usuario esperando. Así que, se levanta y sale de la oficina para retirar la silla extra que había sacado. Vuelve con la silla a la oficina y la coloca de nuevo en su sitio.

Francisco: “Cris, aquí tienes la silla. Gracias.”

Cristina: “Así es como es,..., de nada hombre.”

**Anexo 3:** Hoja de registro

**PRIMER DÍA**

--

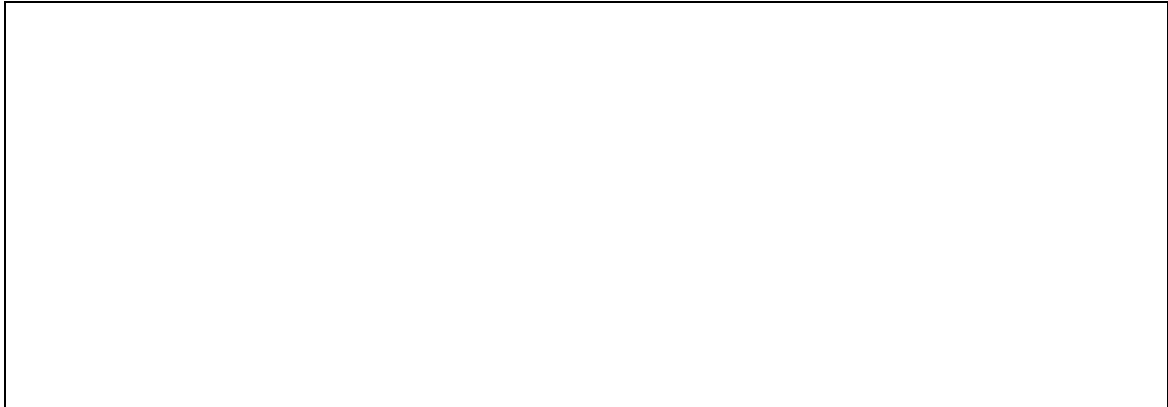
**SEGUNDO DÍA**

--

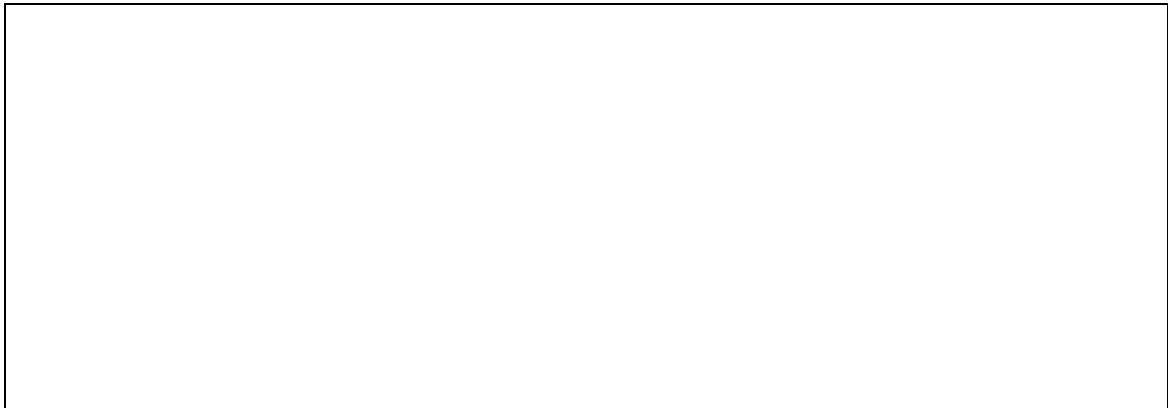
**TERCER DÍA**

--

## CUARTO DÍA



## QUINTO DÍA



**Anexo 4:** Adaptación española de la escala de Coleman y Borman (2000) de conductas de desempeño contextual (Díaz-Vilela et al., 2012)

**1) Manifiesta un entusiasmo constante al realizar su trabajo.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**2) Muestra un esfuerzo superior al normal en su trabajo.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**3) Muestra disposición para llevar a cabo tareas que no forman parte de su puesto de trabajo.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**4) Ayuda a otros compañeros del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**5) Cooperar con otros compañeros del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**6) Sigue las normas y procedimientos de la Administración.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**7) Asume, apoya y defiende los objetivos del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**8) Ayuda desinteresadamente a otros compañeros del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**9) Se esmera en favorecer a la Administración.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**10) Mantiene una actitud positiva hacia la Administración.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**11) No se queja de las condiciones de trabajo en el departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**12) Comparte información con los demás sobre futuros eventos, actividades, acciones, etc.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**13) Participa responsablemente en el departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**14) Demuestra lealtad a la Administración.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**15) Promueve, promociona y defiende el departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**16) Demuestra respeto por las normas y políticas del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**17) Consigue la cooperación y participación de los compañeros en la actividad diaria del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**18) Trabaja duro con un esfuerzo superior al normal.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**19) Participa responsablemente en reuniones y actividades grupales.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**20) Se compromete con su desarrollo profesional para mejorar su eficacia personal.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**21) Se comporta de forma que beneficie al departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**22) Se comporta de forma que beneficie a los compañeros del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**23) Ayuda a los compañeros de trabajo con sus problemas personales.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica



**24) Presta servicio o ayuda a los usuarios o público en general, más allá de lo normal.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**25) Sugiere mejoras en procedimientos, administración u organización.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**26) Permanece en el departamento a pesar de las dificultades o dureza de las condiciones.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**27) Muestra dedicación en el trabajo.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**Anexo 5:** Cuestionario de evaluación del desempeño contextual global

- 1) **Ser cumplidor y mostrar interés por su trabajo, colaborador con sus compañeros y jefes, y amable en el trato con las personas (usuarios y compañeros).**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 2) **Ayudar y cooperar con sus compañeros de trabajo y apoyarles en sus problemas personales.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 3) **Tratar a los usuarios de forma cortés y preocuparse por resolver sus demandas o necesidades.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 4) **Seguir las normas y procedimientos establecidos por la organización, apoyar los objetivos marcados y defender a su organización.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 5) **Mostrar disposición, en su trabajo, para llevar a cabo tareas que no forman parte de su puesto, sugerir mejoras y participa responsablemente en las reuniones.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 6) **Manifestar entusiasmo y dedicación por su trabajo y esforzarse por realizar bien sus tareas.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

**Anexo 6:** Cuestionario evaluación del desempeño de tarea (específico y global)

- 1) Indique, según su opinión, la **CALIDAD GLOBAL** con la que **FRANCISCO** realiza las actividades o tareas que tiene asignadas en su trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
Mejorable		Competente			Excepcional	

- 2) **Archivar. Realizar tareas de introducción y almacenamiento de datos, información y documentos, tanto en soporte digital-informático como tradicional, de acuerdo con protocolos establecidos.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable		Competente			Excepcional		No se aplica

- 3) **Reprografiar. Realizar labores de escanear, fotocopiar y/o imprimir documentos.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable		Competente			Excepcional		No se aplica

- 4) **Revisar los datos y la razón de las solicitudes, impresos y formularios que recibe.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable		Competente			Excepcional		No se aplica

- 5) **Poner el sello del órgano y/o departamento en todos los documentos que lo requieran.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable		Competente			Excepcional		No se aplica

- 6) **Remitir documentación mediante los medios tecnológicos e informáticos disponibles, asegurando la confidencialidad de los mismos.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable		Competente			Excepcional		No se aplica

- 7) **Comunicarse con las personas indicadas en cada momento, tanto de forma escrita como verbal, transmitiendo la información con claridad y precisión.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable		Competente			Excepcional		No se aplica

- 8) **Analizar el contenido de los documentos y/o información recibida y enviada con el propósito de asegurarse de que el trámite solicitado y su respuesta son adecuados.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 9) **Comprobar y verificar que la documentación que recibe tanto por correo convencional como por correo interno, correo electrónico, fax o de manera presenciales es la requerida.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 10) **Enviar en tiempo y forma los documentos necesarios solicitados por otros departamentos y/u órganos internos.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 11) **Proporcionar información a su superior sobre el contenido de los documentos recibidos. Elaborar propuestas de resolución, a las que el supervisor debe dar su conformidad, firmándola.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 12) **Revisar y actualizar datos. Tanto los anotados en los libros (por ejemplo, el de registro o libros contables), como los introducidos en las aplicaciones informáticas.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 13) **Reunir la documentación y la información de los procedimientos administrativos, tramitándolos según el protocolo, utilizando los medios adecuados y necesarios.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 14) **Demostrar interés y preocupación por resolver satisfactoriamente las necesidades o demandas de los clientes o usuarios, tanto cara a cara como por teléfono.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

aplica

- 15) Remitir la documentación (resoluciones, facturas,...) que requiere del conocimiento y/o participación de otros agentes administrativos, ya sean públicos o privados.

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

## **Anexo 7: Versión B1 del cuadernillo**

### **Instrucciones**

A continuación se describe la forma en que Francisco realiza las tareas asignadas a su trabajo a lo largo de 5 días, así como, su forma de comportarse con sus compañeros de departamento. Los 5 días han sido elegidos al azar de los 20 días labores de un mes cualquiera.

Francisco tiene 33 años y es Auxiliar Administrativo de un Organismo Público. Desempeña sus funciones dentro del Departamento de Administración, donde a pesar de ser el último en incorporarse, ya lleva 3 años en su puesto. En general, las funciones de Francisco son atender a los usuarios y analizar, comprobar, archivar y remitir la documentación recibida a lo largo de la jornada laboral.

El departamento de Administración lo constituyen cinco personas: Francisco y Carmen (Auxiliares Administrativos), Cristina (Secretaria), Juan (Subdirector) y Alicia (Directora).

El Departamento de Administración es un espacio rectangular abierto dividido en dos: la zona de espera y la zona de trabajo. La zona de espera dispone de una máquina dispensadora de tickets y varias hileras de sillas de plástico donde los usuarios deben aguardar su turno para ser atendidos. Mientras que, en la zona de trabajo, se observan 5 mesas de despacho con ordenador, impresora y dos sillas cada una (una para el trabajador y otra para el usuario). Además, en las paredes, hay numerosas estanterías metálicas llenas de archivadores; así como, una fotocopiadora multifunción (fotocopia, escáner y fax).

El horario de trabajo es de 8:00 a 15:00 y, aunque, la jornada es continua, los trabajadores disponen de 20 minutos para hacer un descanso a media mañana. Las únicas dos condiciones de dicha pausa son que ésta debe hacerse entre las 10:30 y las 12:30 y que, bajo ningún concepto, puede haber menos de 3 personas en el departamento.

Lea con atención cada fragmento descrito para cada uno de los 5 días. Al concluir la lectura, usted deberá evaluar la calidad con que Francisco realiza su trabajo, según su opinión, en relación a dos aspectos:

1. El **desempeño de tarea**: Se refiere a la competencia con la que Francisco realiza las actividades o tareas que tiene asignadas en su trabajo.
2. El **desempeño cívico**: Son el grupo de conductas realizadas por los trabajadores que pueden repercutir considerablemente en los resultados logrados en la empresa, como por ejemplo, ayudar y cooperar con los compañeros o aportar sugerencias sobre cómo mejorar los procedimientos de trabajo, defender a su empresa, etc.

Por tanto, no se refiere a su eficacia cuando realiza las tareas asignadas, sino a su forma de relacionarse con sus compañeros y con los usuarios, su actitud de colaboración y de compromiso con su trabajo y con su empresa.

### PRIMER DÍA

A las 11:00, debido a la baja afluencia de usuarios Francisco decide cerrar su puesto e ir a desayunar con su compañero Juan. Veinte minutos más tarde, ambos regresan a la oficina.

Francisco: “Hola Carmen, ya estamos de nuevo por aquí. ¿Alguna novedad?”

Carmen estaba atendiendo a un usuario. Ésta se vuelve y se dirige hacia Francisco.

Carmen: “Hola, en realidad sí, Carlos te dejó un sobre en tu mesa. Además, te han estado llamando, te lo digo por si esperabas alguna llamada importante.”

Francisco: “Gracias, Carmen.” Se dirige a su mesa, toma asiento y coge el sobre que le ha dejado Carlos, el chico del reparto interno.

Francisco: “A ver que tenemos aquí.” Extrae el documento que contiene el sobre. A continuación, Francisco comienza a leer detenidamente el documento examinando bien su contenido; al cabo de unos minutos, más o menos, termina su lectura. Entonces, mira para su compañera Carmen.

Francisco: “Carmen, disculpa, tienes 1 minuto.”

Carmen: “Si es rapidito, dime.”

Francisco “Es solo para confirmar. Para tramitar el modelo CM7, tengo que hacer un escrito que tiene que firmar Alicia y luego enviar tanto el modelo como el escrito por fax al departamento de contabilidad antes de archivarlo, ¿no?”

Carmen: “Si, eso es.”

Francisco: “Ok, perfecto. Voy a ello.”

Francisco enciende su ordenador, lo había dejado bloqueado antes de irse a desayunar. En primer lugar, revisa que no le haya entrado ningún correo electrónico mientras ha estado fuera. Seguidamente, y tras comprobar que no había recibido ningún e-mail, abre un documento en blanco y comienza a escribir una memoria justificativa de la recepción del modelo CM7. Al cabo de cinco minutos, termina y lo manda a imprimir. Coge el documento de la impresora, junto al modelo CM7 cumplimentado y se dirige hacia el fax para su envío. Coloca ambos documentos en la bandeja del fax, marca el número del departamento de contabilidad tras consultarlo en el listado telefónico colgado en el tablón justo al lado del fax, pero un segundo antes de darle a enviar...

Carmen: “Fran”. Francisco se queda inmóvil.

Francisco: “¿Qué pasó?”.

Carmen: “Muchacho, no te olvides que tiene que firmar Alicia.”

Francisco: “Ay Dios, se me había pasado totalmente”. Entonces, Francisco coge ambos documentos y se los lleva a su jefa. Ésta los revisa y firma. A continuación, Francisco vuelve al fax y envía la documentación. Regresa a su mesa, grapa ambos documentos, los introduce en una funda plástica, coge una carpeta y los archiva en ella.

Francisco: “Listo, bueno, a ver quién me llamó antes.” Descuelga el teléfono para averiguar qué número de teléfono le llamó durante su descanso.

Entonces hablando para sí mismo...

Francisco: “El departamento de contabilidad, ¡ay no me apetece nada!, fijo que es para preguntarme sobre el trámite del modelo CM7, paso” (mientras cuelga el teléfono) “y si tienen prisa que llamen ellos.” En ese momento,



Francisco escucha y ve como su compañera, Cristina, se está quejando ostensiblemente.

Cristina: “Esto es imposible, llevo más de una hora y no hay manera”.  
Francisco decide levantarse e ir al puesto de Cristina.

Francisco: “Hola Cris,..., ¿qué tal?”

Cristina: “Hola Fran, que ¿qué tal? Pues fatal, estoy harta.”

Francisco: “Pero,..., ¿qué te pasa mujer?, ¿qué problema tienes?”

Cristina: “Pues que no sé cómo diablos se guarda este formulario una vez cumplimentado. Es la tercera vez que lo relleno”. Francisco coge una silla cercana a ella y la rueda hasta situarla al lado de Cristina, tomando asiento.

Francisco: “Bueno, vamos a ver (rodando y cogiendo el ratón del ordenador),..., creo que hay una forma sencilla de guardar, un botón o algo así, aunque no recuerdo bien cómo es”.

Cristina: “Francisco, de verdad, muchas gracias. Estaba que no podía más, es que lo de perder la información me desespera. Espero que tenga una solución.”

Francisco: “¡Mira! Aquí está, le das a este botón y listo”.

Cristina: “¿Seguro? A ver dale.” Francisco hace clic con el ratón del ordenador.

Francisco: “Viste, listo.”

Cristina: “¿Ya está? Tremenda chorrada. Pensarás que estoy loca.”

Francisco: “Que va mujer, tranquila. Hoy por ti, mañana por mi.”

Cristina: “Muchísimas gracias, Fran, te debo un café”.

Francisco se levanta de la silla, la vuelve a colocar en su sitio y dirigiéndose a su mesa.

Francisco: “No me debes nada. No seas boba. Ánimos y ya sabes, cualquier cosita por aquí estamos para echarnos un cable.”

Francisco regresa a su mesa para seguir su trabajo. De repente, suena el teléfono de Alicia, su jefa. Ésta responde y comienza a hablar con la persona al otro lado de la línea, al colgar el teléfono se levanta de su mesa.

Alicia: “Chicos, me atienden un segundo.”

Entonces, todos los empleados se paran y atienden a la jefa.

Alicia: “Recuerdan aquel nuevo servicio que les comenté que se iba a poner en marcha. Bueno, pues sigue adelante, y necesitamos gente que se forme en este tema, ¿alguien estaría interesado?, aviso que la formación se realizará fuera del horario laboral y no puede pagarse como horas extra.”

Nada más terminar su propuesta, Carmen se ofrece voluntaria.

Carmen: “Sí, yo. Me gustan los retos y, no sé, la verdad es me apetece cambiar de aires, si no la rutina va a acabar conmigo.”

Alicia: “Gracias Carmen, por tu energía y entusiasmo. ¿Alguien más?”

Se acerca a la mesa de Francisco.

Alicia “¿y tú, Fran? No te animas.”

Francisco: “Jefa, gracias por pensar en mi, pero que va, no me interesa. La verdad, que eso de empezar de cero en otro puesto, no lo veo. Lo siento.”

Alicia: “No pasa nada, es voluntario. Aunque, me hubiera gustado contar contigo.”

Francisco: “Es que ni aunque fuera obligatorio, no me apetece nada.”

Alicia: “Bueno, en otra ocasión.”

Francisco: “Sí, a ver si de aquí allá, estoy más animado. Pero gracias por pensar en mí para el puesto. Bueno, al lío.” Francisco se gira y comienza a trabajar.

Alicia: “Sí, sí, ya no los entretengo más. Bueno, Carmen, cuento contigo. Te parece si nos vemos mañana a primera hora, a eso de las nueve, y te comento los detalles.”

Carmen: “Ok, perfecto, mañana a las nueve”.

## SEGUNDO DÍA

Son las 10:30, Alicia se levanta de su mesa y se dirige hacia Francisco que está escaneando las actas de la reunión que se celebró a primera hora de la mañana.

Alicia: “Oye Fran, mira necesito los papeles del último trámite SEES que hiciste.”

Francisco: “Ok, déjame pensar. El último SEES lo hice ayer a última hora. Vamos a mi mesa que te lo busco en el archivador.” Francisco y Alicia van a la mesa del primero, éste coge un archivador y comienza a buscar los documentos en su interior. No los encuentra.

Francisco: “Ay, que raro. No están aquí. ¿Y donde los habré metido?”

Alicia: “Mi niño, pues si tú no lo sabes, menos lo voy a saber hoy. Mira que les tengo dicho que archiven nada más terminar.”

Francisco: “Sí, ya lo sé. Pero como este trámite fue ayer a última hora, pues se me habrá pasado.” Entonces, comienza a buscar por su mesa entre tanto papel. Finalmente, los encuentra en la bandeja. Francisco: “Bueno, aquí están.”

Alicia: “Te salvaste, es broma. Pero la próxima vez, quédate un minutito más y deja el trabajo finiquitado. Así, no evitamos este tipo de problemas.” “Por cierto, me llamaron del departamento de recursos humanos que la información que le enviaste la semana pasada, está toda correcta.”

Francisco: “¿Sí?”

Alicia: “Sí, que tiene toda la información necesaria y más para iniciar el procedimiento.”

Francisco: “Bueno, me alegro.”

Alicia: “Bueno, a currar.”

Francisco: “Sí, sí. Compruebo que las actas están bien escaneadas, hago una llamada urgente y salgo a tomarme un cafecito para reactivarme.”

Entonces, del lateral de la pantalla de su ordenador Francisco coge un post-it con un número, descuelga el teléfono y marca el número. Francisco: “Buenos días, soy Francisco Sánchez, le llamaba para confirmar la hora de entrega del material de formación.” “Al final no pueden hoy, ¿y eso?” “Ah, pues no, la verdad es que hoy no he mirado el correo.” “Bueno, pues nada le echaré un vistazo al correo. Aunque, más o menos, ¿cuándo creen que podrán pasarse?” “Ok, perfecto. Hasta luego, buen día.” Cuelga el teléfono, y vuelve al trabajo.

Abre un archivo en el ordenador y comienza a trabajar sobre él. Después de cinco minutos, Francisco termina de modificar el documento, lo manda a imprimir, coge los papeles que salen por la impresora, los introduce en un sobre, lo cierra, escribe el destinatario y se dirige a su compañera Carmen.

Francisco: “Carmen, voy a ir a tomarme un café con Juan. Si viene Carlos, le das este sobre con la factura, sellada y pasada, del material de la empresa que nos va a dar el curso de trabajo en equipo.” Seguidamente, Francisco bloquea su ordenador, y se dirige a la mesa de Juan.

Francisco: “Bueno que, ¿nos vamos?”

Juan se levanta y los dos se dirigen a la zona de descanso. Allí, hay varias máquinas expendedoras, van a la de café y compran uno para cada uno. Con los cafés, ya en mano.

Francisco: “Ya sé que estamos de descanso, pero...”

Juan: “A ver, sorpréndeme.”

Francisco: “¿Viste el curso sobre trabajo en equipo, gestión y afrontamiento de conflictos en las organizaciones?”

Juan: “Sí, anoche le eché un vistazo por encima al enlace, y la verdad, que me pareció interesante.”

Francisco: “¡Venga hombre!, me estás vacilando.”

Juan: “No, ¿por qué?”

Francisco: “Hombre, pues porque nunca te gusta ninguno de los cursos y siempre estás echando pestes de que nos obliguen a reciclarnos.”

Juan: “Ya bueno,..., éste es distinto. No sé, me gusta el tema.”

Francisco: “¿En serio?”

Juan: “¡Que sí!, pesado. Además, está genial, mira se puede hacer en horario de curro; es gratis; nos da puntos para promocionar y encima lo podemos hacer juntos, ¿qué opinas?, ¿te animas? Venga hombre, no me dejes en la estacada. Para una vez, que soy yo quien tiene la iniciativa.”

Francisco: “¡Uf!, es que me da mucha pereza, y fijo que no sacamos nada de utilidad”.

Juan: “Bueno, como veo que no estás muy convencido, piénsatelo esta tarde en casa y mañana me dices; aunque, por si las moscas, relleno dos solicitudes para que no nos quiten la plaza.”

Francisco: “No, no. No rellenes nada, estoy agotado y, la verdad, es que el tema no me interesa nada. De todas formas, gracias.”

Juan: “Venga ánimo, verás que aprendemos cosas útiles para el curro y pasamos un rato entretenido.”

Francisco: “En serio, no tengo ni ganas ni interés, ya en otra ocasión, ¿te parece? Ahora, por favor, hablemos de otra cosa que no sea trabajo.”

Juan: “Bueno, te dejo tranquilo, ya no te insisto más.”

Francisco: “Gracias. Oye, por cierto, ¿cómo está tu madre de la gripe?”

Juan: “Bien, está mejor, pero sigue un poco floja”.

Francisco: “¿Por qué? ¿Qué tiene?”

Juan: “Pues de todo lo que ha tosido, le han empezado unos dolores de espalda horribles, no se puede ni mover, ya lleva así varios días, estoy un poco preocupado”.

Francisco: “¿Sí?, ¿Y no la has llevado al fisio? No sé a lo mejor le toca algo y la alivia, digo yo.”

Juan: “No, la verdad es que no. Tampoco sabría a cuál llevarla”.

Francisco: “Ah, pues mira, yo conozco a uno buenísimo, espera porque no sé su nombre pero creo que tengo su tarjeta en la cartera”.

Entonces, saca su cartera del bolsillo y de ella una tarjeta de visita.

Francisco: “Aquí, tienes.”

Juan: “Gracias. La verdad es que no se me había ni pasado por la cabeza. En serio, muchas gracias.”

Francisco: “Nada hombre. Bueno que, vamos para el lío, que se nos va aquí toda la mañana.”

Juan: “Pues no estaría mal, pero hay que cumplir, así que,..” Ambos trabajadores, Francisco y Juan, vuelven a la oficina.

### **TERCER DÍA**

Alrededor de las 9:00, en la oficina, solo está Francisco atendiendo a un usuario, ya que, el otro puesto de atención está cerrado, su compañera, Carmen, ha ido a desayunar. En la sala de espera hay tres usuarios sentados en las sillas esperando su turno.

Después de revisar, por segunda vez en la mañana, la bandeja de entrada de su correo electrónico, Francisco dirige su mirada hacia los clientes que están esperando.

Francisco: “Siguiente, el 18, por favor.”

Entonces, uno de los tres usuarios se levanta, lleva una funda transparente con documentos en su interior, y se dirige a la mesa de Francisco. Al llegar, toma asiento.

Francisco: “Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?”

Usuario 1: “Buenos días, quisiera actualizar mis datos personales, en concreto, mi dirección, es que me he mudado.”

Francisco: “Perfecto, es un trámite sencillo, si es tan amable de dejarme su DNI y una fotocopia, y el papel que demuestre su nueva residencia y una fotocopia, lo hacemos en un momento.” El usuario 1, después de que

Francisco le solicite el DNI, coge su cartera, saca el DNI y lo pone sobre la mesa. Además de sacar todos los documentos que lleva en la funda plástica.

Usuario 1: “Aquí tiene el DNI, la fotocopia y el certificado de residencia”.

Francisco: “Y.... ¿La fotocopia del certificado?”

Usuario 1: “La verdad es que no la hice, pensé que con el documento original era suficiente.”

Francisco: “Pues,..., sin la fotocopia no podemos hacer nada, porque hay que pasarla por registro.”

Usuario 1: “Ay, no me diga eso, quería aprovechar hoy que tengo libre, y no sé cuando podré volver.”

Francisco: “Bueno, a ver..., no podemos hacer esto siempre, pero se lo voy a fotocopiar aquí para que no tenga que volver por eso. Discúlpeme un minuto”. Francisco se incorpora, dirigiéndose a la fotocopidora, copia el certificado y regresa a su mesa. A continuación, comprueba-coteja los documentos originales y las copias, sella la copia del certificado de residencia y le entrega el original al usuario. Coge el DNI del usuario 1 y lo introduce en el ordenador, comienza a tramitar el cambio de dirección, tecleando en el ordenador.

Francisco: “Listo.”

Usuario 1: “¿Ya está?”

Francisco: “Sí, espere a que se imprima su comprobante.” Por la impresora salen dos documentos iguales, Francisco coge ambos y los sella, entregándole uno al usuario 1.

Francisco: “Aquí tiene.” El usuario 1 coge su comprobante.

Usuario 1: “Bueno, ¿listo?”

Francisco: “Sí, completo.”

Usuario 1: “Muchísimas gracias, de verdad.”

Francisco: “De nada. Buen día.”

Usuario 1: “Igualmente, hasta luego.” Mientras se levanta del asiento y se marcha.

A continuación, suena el teléfono.

Francisco: “Buenos días, le atiende Francisco, ¿en qué puedo ayudarle?” (Silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “Sí, he recibido su correo” (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “Ah, ¿Qué le corría prisa?, como no me dijo nada en el e-mail” (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “No se preocupe, yo me encargo de tramitárselo a lo largo de la mañana” (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “No hay de que, hasta luego, buen día”.

Nada más colgar el teléfono, Francisco coge todos los documentos del Usuario 1, (la fotocopia del DNI, del certificado y la copia del trámite que salió de la impresora) los junta, los grapa y los introduce en una funda plástica. Luego, busca entre las carpetas de su mesa, una en concreto, la de registro, la coge, la abre y mete todos los documentos.

Francisco: “Listo.” Y de nuevo, dirigiendo su mirada hacia los dos usuarios que están esperando en las sillas. Francisco: “Siguiente, el 19, por favor.” Entonces, uno de los dos usuarios se levanta y se dirige a la mesa de Francisco. Sin embargo, mientras el cliente se acerca, Francisco escucha a su compañero Juan resoplando a su espalda, gira la cabeza y lo ve haciendo aspavientos con los brazos. Al llegar el usuario 2 y tomar asiento...

Francisco: “Buenos días, me disculpa un momento, enseguida le atiendo.”

Usuario 2: “Ok, no hay problema.” Entonces, Francisco se gira, se pone en pie y se dirige a la mesa de su compañero. Una vez a su lado, le toca el hombro y le dice: “Juan, ¿qué te pasa?”

Juan: “Estoy harto de que estén cambiando la aplicación informática cada dos por tres”.

Francisco: “¡Qué exagerado eres! Hace dos años que no modifican nada en la aplicación.”



Juan: “Ves, ves lo que yo te decía, yo creo que fue hace menos, pero qué se creen, que cada vez que les da, tenemos que estar aprendiendo nuevas formas de realizar el trabajo, de verdad, me tienen hasta el gorro”.

Francisco: “Tranquilo Juan, venga hombre, seguro que nos es para tanto; aunque, con sinceridad, no sé muy bien a qué te refieres, ¿tú has mirado bien la aplicación?, le han puesto nuevas herramientas que hacen que podamos hacer más fácil y rápido varios procedimientos. Yo creo que no lo hacen por fastidiar sino por agilizar el trabajo.”

Juan: “Si tú lo dices, y... ¿por qué no lo explican primero?”

Francisco: “Lo explicaba el documento que enviaron hace dos días por mail, ¿lo leíste?”.

Juan: “Pues no, no me dio tiempo y luego me despisté”.

Francisco: “Échale un vistazo para que veas que los cambios no están tan mal”.

Juan: “Lo miraré, que cabeza la mía, tendría que haber empezado por ahí antes de usar el programa. Oye, y muchas gracias que sé que tienes gente.”

Francisco: “Nada, ya me las cobraré”. Francisco vuelve a su mesa y comienza a atender al usuario 2.

#### **CUARTO DÍA**

Son las 14:00, Carmen comienza a cerrar su puesto, dado que el horario de atención al público ha terminado. Francisco está atendiendo al último usuario del día. Al terminar, también, cierra su mesa.

En ese mismo instante, Alicia, la directora, que estaba hablando por teléfono, cuelga y se levanta de su mesa.

Alicia: “Chicos, me atienden un segundo. Me acaban de llamar del Departamento de Recursos Humanos, resulta que Ángela, la secretaria, se ha puesto enferma y no va a venir el resto de la semana. Así que, me han pedido

que si les hacía el favor de prestarles a alguien. Bueno, quien va a ser el valiente o la valiente que se ofrece.

En un primer momento, se hace el silencio en la oficina y ninguno de los empleados toma la iniciativa. Entonces, Alicia se dirige hacia la mesa de Francisco, coge una silla y toma asiento.

Alicia: “Fran, venga hombre, que solamente es una semanita.”

Francisco: “¡Uf!, no sé. Es que trabajar de cara al público aquí pues bien porque ya controlo la situación, pero hacerlo en el Departamento de Recursos Humanos y, además, de secretario. No sé, me pongo muy nervioso, y ¿si meto la pata?”.

Alicia: “Tranquilo, yo confío en ti, estoy segura de que lo vas a hacer bien, ya verás que no es para tanto. Además, es una sustitución unos cuantos días.”

Francisco: “Bueno, si tú lo dices; aunque, en verdad, no estoy cien por cien convencido.”

Alicia: “Lo siento si te estoy poniendo en un compromiso pero si no fuera necesario no te lo pediría. Ya verás que puedes con eso y mucho más.”

Francisco: “No mujer, tranquila. Es un halago que pienses en mí y como tú dices, seguro que no es para tanto. Así que, venga va, me apunto.”

Alicia: “Gracias, Fran. Voy a enviarles un correo para confirmarles.”

Francisco: “Ok, perfecto. Por cierto, acabo de terminar el borrador que me pediste, lo imprimo y te lo alcanzo a tu mesa para que puedas echarle un vistazo.”

Alicia: “Sí, por favor. Me corre bastante prisa, quiero dejarlo terminado hoy, si es posible.” Entonces, Alicia, quien ya se había levantado de la silla, se dirige a su mesa para informar al Departamento de Recursos Humanos.

Francisco imprime el documento y se lo lleva a Alicia. Ésta lo lee con atención, le da el visto bueno y lo firma.

Alicia. “Perfecto. ¿Te encargas tú de mandarlo?”

Francisco: “Sí, no hay problema.” Se dirige a su mesa a coger el sello del Departamento, lo plasma en el documento, va hacia el fax y lo envía. Luego, vuelve a la mesa de Alicia y le deja el documento sobre la mesa.

Francisco: “Listo, enviado y todo.”

Alicia: “Muchas gracias, Fran.”

Francisco vuelve a su mesa, junta toda la documentación del último usuario que atendió, la introduce en un sobre dirigido al Departamento de Gestión y Servicios y lo coloca en la bandeja de salida de correo interno. A continuación, Francisco comienza a trabajar con su ordenador. De repente, Alicia se levanta de su mesa y se dirige a la de Francisco.

Alicia: “Oye Fran, sé que me vas a matar, ¿pero cómo vas?”

Francisco: “Bien, terminando de registrar los datos y solicitudes de hoy en la aplicación informática y, ahora, esperar media horita y para casa, ¿por?”

Alicia: “Pues,..., porque me acaban de enviar 7 procedimientos que han llegado on-line.”

Francisco: “No me digas, ¡qué raro, que lleguen a última hora! Uf, bueno que le vamos a hacer, dámelas a ver si las puedo hacer antes de irnos y dejar todo listo.”

Alicia: “Ay Fran, de verdad que lo siento. Es que el sistema hoy ha ido bastante lento.”

Francisco: “Tranquila, no pasa nada, para eso estamos aquí, ¿no?”

Alicia: “Sí, claro. Ánimo, ya verás que terminas en un momento.”  
Francisco comienza a tramitar las solicitudes realizadas por internet.

## QUINTO DÍA

Son las 12:30, y nada más terminar de atender a un usuario, suena el teléfono. Francisco contesta: “Buenos días, le atiende Francisco, ¿en qué puedo ayudarle?” (Silencio mientras escucha respuesta).

Francisco: “¿Su solicitud? Dígame el código que aparece en la parte superior derecha de su copia” (silencio mientras escucha respuesta).

Francisco: “070311-CRML, ¿es correcto?” (Silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “De acuerdo, le mando un e-mail informándole de la respuesta” (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “No es necesario, sale en su solicitud” (silencio mientras escucha respuesta). Francisco: “Hasta luego, buen día.”

Al colgar el teléfono, Francisco comienza a buscar la solicitud de este usuario. Al encontrarla, la extrae del archivador y lee detenidamente la resolución. Dirige su atención al ordenador, abre un nuevo mensaje de correo electrónico y comienza a explicarle al usuario la respuesta que le han dado a su solicitud. Al terminar, se levanta y va hacia la impresora, coloca la resolución y la escanea. Vuelve a su puesto y guarda el documento original en su sitio. Antes de enviar el correo electrónico, adjunta la resolución escaneada.

A continuación, grapa los documentos del trámite del usuario que atendió antes de la llamada y los archiva en su carpeta correspondiente. Una vez archivada la documentación, Francisco dirige, de nuevo, su atención hacia los usuarios.

Francisco: “Siguiente, el 45 por favor.” Entonces, uno de los usuarios responde “aquí” y comienza a levantarse del asiento junto con otra persona. Francisco concentrado en la pantalla de su ordenador, no se da cuenta de que son dos los usuarios que se dirigen a su mesa, y él, solamente, tiene una silla. Al llegar a la mesa, uno de los usuarios toma asiento y el segundo permanece de pie a su lado. Francisco, ensimismado, continúa tecleando y mirando hacia la pantalla del ordenador. Aún sin mirar al usuario, dice: “Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?”

Usuario: “Hola buenos días, veré necesito cambiar el número de cuenta en la solicitud de devolución de tasas que pedí la semana pasada”.

Francisco termina la tarea que estaba haciendo en su ordenador. Francisco: “Listo.” Mira al usuario sentado. Francisco: “Disculpe, entonces quería...” De repente, se da cuenta que hay una persona de pie junto al usuario sentado (lo mira).

Francisco: “Ay, disculpen no sabía que eran dos, en un segundo traigo otra silla”.

Usuario 2: “No se moleste, me quedo de pie”.

Francisco: “No, no es molestia, es un segundo”. Se pone en pie y se acerca a la mesa de su compañera Cristina.”

Francisco: “Cris, ¿te puedo coger esta silla?, es un momentito”.

Cristina: “Claro, claro, sin ningún problema, aunque es de Huelva.”

Francisco: “Tranquila, en un rato te la devuelvo sana y salva”.

Francisco lleva la silla hasta su mesa y la coloca al lado del usuario ya sentado.

Usuario 2: “Muchas gracias”. Mientras toma asiento.

Francisco: “No hay de que.” Vuelve a su lado de la mesa y se sienta en su puesto.

Francisco: “Bueno, entonces, ¿qué puedo hacer por ustedes?”.

Usuario: “Pues, venía a ver si me podían cambiar el número de cuenta en la solicitud de devolución de tasas que hice el miércoles pasado”.

Francisco: “Sí, no hay ningún problema. De acuerdo, necesito su DNI, acreditación de su banco del número de cuenta y el papel que le entregó mi compañera la semana pasada”.

El usuario, que lleva consigo una carpeta, saca la acreditación del banco y el papel que le entregaron, los pone sobre la mesa, deslizándolos hacia Francisco. Usuario: “Aquí tiene”.

Francisco coge ambos documentos y les echa un vistazo. A continuación, comprueba si la acreditación bancaria cumple con los requisitos (original y sellado). Mientras, el usuario busca su DNI en su cartera, a los pocos segundos. Usuario: “Creo me lo he dejado en la otra cartera, y ahora,..., ¿qué hacemos?”

Francisco: “Pues sintiéndolo mucho, no puedo hacer nada de nada sin el DNI original”

Usuario: “Bueno, y no le puedo decir el número, y ya”

Francisco: “De verdad que lo siento, pero tengo que tener el DNI original, que usted me lo diga no es suficiente”.

Usuario: “Ay de verdad,..., bueno, en el papel que le entregué salen todos mis datos”.

Francisco: “Si, lo sé pero necesito algún documento DNI o Pasaporte que acredite que usted es quien dice ser, y no sea que usted se ha encontrado este papel y ha venido aquí a modificar algún dato en su favor.”

Usuario: “No, de verdad que no es así. Ay, no hay manera, siempre me pasa lo mismo, da igual lo que venga a hacer que ustedes siempre saben como fastidiar a uno, estoy harto”.

Usuario 2: “Disculpe.”

Francisco: “Dígame.”

Usuario2: “Yo tengo en mi cartera una fotocopia a color de su DNI, ¿le vale?”

Francisco: “En principio, sin el original para cotejarlo, no. Lo lamento, pero es el procedimiento estándar, no lo imponemos nosotros pero debo hacer que se respete; es más, usted debería saber que para cualquier trámite burocrático siempre, sea donde sea, le van a pedir el DNI”.

Usuario: “Ya, ya, pero se me pasó completamente, que le vamos a hacer, usted no tiene la culpa, tendré que volver otro día, ¿hace falta que traiga algo más?”

Francisco: “No, con eso es suficiente. De verdad que lo siento, pero si las normas existen, existirán por algo”.

Usuario: “Será,..., bueno, gracias”. Entonces, ambos usuarios se levantan.

Francisco: “De nada y disculpe las molestias”.

Usuario 2: “Hasta luego.”

Tras marcharse estos usuarios, Francisco mira a la sala de espera, en ese momento no hay ningún usuario esperando. Así que, se levanta y sale de

la oficina para retirar la silla extra que había sacado. Vuelve con la silla a la oficina y la coloca de nuevo en su sitio.

Francisco: “Cris, aquí tienes la silla. Gracias.”

Cristina: “Así es como es,..., de nada hombre.”

### Datos personales:

Últimos 4 dígitos DNI + LETR

TITULACIÓN

CURSO            1°  2°  3°  4°

GÉNERO            Varón  Mujer

EDAD           

EXPERIENCIA LABORAL    SI  NO

En caso de haber contestado SI en la pregunta anterior. Por favor indique:

1) En qué campo/área

\_\_\_\_\_

2) Cuánto tiempo aproximadamente

\_\_\_\_\_



### CUESTIONARIO 1 – Instrucciones

Este cuestionario evalúa el desempeño de tarea, que se refiere a la competencia con la que un trabajador, en este caso Francisco, realiza las actividades o tareas que tiene asignadas en su trabajo.

A continuación, se presentan 14 tareas que realiza habitualmente el personal administrativo. Por favor, lea con atención cada frase e indique la **calidad** con la que **FRANCISCO** realiza estas tareas en las situaciones descritas anteriormente. Para ello, marque con una cruz o rodee con un círculo el punto de la escala (desde 1 a 7) que mejor describa, según su opinión, el desempeño de Francisco en cada una de esas tareas.

Ejemplo:

**1) Tramita de manera adecuada las órdenes de pago.**

1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

Al contestar el cuestionario tenga presente que en la escala de respuesta hemos puesto una etiqueta a las siguientes puntuaciones:

1 - **Mejorable**. Esta puntuación indicaría que Francisco realiza esta tarea con algunos errores.

4 - **Competente**. Francisco realiza esta tarea adecuadamente, sin fallos.

7- **Excepcional**. Esta puntuación indicaría que Francisco realiza esta tarea competentemente, pero además, busca posibles soluciones en caso de surgir problemas y/o dificultades con esa tarea.

Recuerde que puede utilizar cualquier punto de la escala, desde el 1 al 7. Las etiquetas de los números 1, 4 y 7 sólo pretenden ayudarle a situar su respuesta.

En el ejemplo hemos marcado el 4 porque creemos que la persona evaluada realizar esta tarea de manera correcta y sin errores; sin embargo, usted podría rodear cualquiera de los números.

A la derecha de la escala aparece el número 0 (**No se aplica**). Deberá marcar esta opción cuando considere que Francisco no ha realizado la tarea descrita.

Por favor, no deje ninguna pregunta sin contestar y trate de ser lo más objetivo posible. Por último, intente no responder muchas veces los valores extremos (puntuaciones 1 ó 7); ya que, estas opciones normalmente no se dan en una persona y en todas las preguntas.

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

**PARTE I:** Por favor, evalúe el rendimiento de Francisco en las siguientes tareas.

- 1) Indique, según su opinión, la **CALIDAD GLOBAL** con la que **FRANCISCO** realiza las actividades o tareas que tiene asignadas en su trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
Mejorable			Competente			Excepcional

- 2) **Archivar. Realizar tareas de introducción y almacenamiento de datos, información y documentos, tanto en soporte digital-informático como tradicional, de acuerdo con protocolos establecidos.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 3) **Reprografiar. Realizar labores de escanear, fotocopiar y/o imprimir documentos.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 4) **Revisar los datos y la razón de las solicitudes, impresos y formularios que recibe.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 5) **Poner el sello del órgano y/o departamento en todos los documentos que lo requieran.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 6) **Remitir documentación mediante los medios tecnológicos e informáticos disponibles, asegurando la confidencialidad de los mismos.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 7) **Comunicarse con las personas indicadas en cada momento, tanto de forma escrita como verbal, transmitiendo la información con claridad y precisión.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 8) **Analizar el contenido de los documentos y/o información recibida y enviada con el propósito de asegurarse de que el trámite solicitado y su respuesta son adecuados.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 9) **Comprobar y verificar que la documentación que recibe tanto por correo convencional como por correo interno, correo electrónico, fax o de manera presenciales es la requerida.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 10) **Enviar en tiempo y forma los documentos necesarios solicitados por otros departamentos y/u órganos internos.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 11) **Proporcionar información a su superior sobre el contenido de los documentos recibidos. Elaborar propuestas de resolución, a las que el supervisor debe dar su conformidad, firmándola.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 12) **Revisar y actualizar datos. Tanto los anotados en los libros (por ejemplo, el de registro o libros contables), como los introducidos en las aplicaciones informáticas.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 13) **Reunir la documentación y la información de los procedimientos administrativos, tramitándolos según el protocolo, utilizando los medios adecuados y necesarios.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 14) **Demostrar interés y preocupación por resolver satisfactoriamente las necesidades o demandas de los clientes o usuarios, tanto cara a cara como por teléfono.**

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

- 15) Remitir la documentación (resoluciones, facturas,...) que requiere del conocimiento y/o participación de otros agentes administrativos, ya sean públicos o privados.

1	2	3	4	5	6	7	0
Mejorable			Competente			Excepcional	No se aplica

## CUESTIONARIO 2 – Instrucciones

El **desempeño cívico** es el grupo de conductas realizadas por los trabajadores que pueden repercutir considerablemente en los resultados logrados en la empresa, como por ejemplo: la voluntariedad para realizar tareas que no forman parte de su trabajo, ayudar y cooperar con los compañeros, tratar adecuadamente a los usuarios, cumplir con las normas y procedimientos marcados por la empresa, así como, estar motivado para desarrollarse profesionalmente y reciclarse con su trabajo.

A continuación se le plantean una serie de frases sobre algunas de las formas en que los trabajadores podrían comportarse en sus trabajos. Por favor, señale el número que, según su opinión, describe mejor **el comportamiento de FRANCISCO en su trabajo**.

Ejemplo:

### 1) Ser capaz de responder este cuestionario con total sinceridad

1	2	3	4	5	<input checked="" type="radio"/>	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

Al contestar el cuestionario tenga presente que en la escala de respuesta hemos puesto una etiqueta a las siguientes puntuaciones:

1 - **No le caracteriza en absoluto**. Es decir, esa frase no describe el comportamiento de Francisco en su trabajo.

4 - **Es lo que le caracteriza**. Esta frase describe el comportamiento habitual de Francisco en su trabajo.

7 - **Le caracteriza muchísimo**. Esta frase describe un comportamiento habitual y típico de Francisco que está muy por encima de lo que se le exige o es previsible en su trabajo.

Recuerde que puede marcar cualquiera de las puntuaciones comprendidas entre 1 y 7.

En el ejemplo hemos marcado el 6 porque creemos que la frase *caracteriza mucho* a la persona evaluada.

En la **PARTE II** de este cuestionario, *a la derecha de la escala* aparece el número 0 (**No se aplica**). Deberá marcar esta opción cuando considere que no puede valorar si ese comportamiento es característico de Francisco.

Por favor, no deje ninguna pregunta sin contestar y trate de ser lo más objetivo posible. Por último, intente no responder muchas veces los valores extremos (puntuaciones 1 ó 7); ya que, estas opciones normalmente no se dan en una persona y en todas las preguntas.

**PARTE I:** Indique, **globalmente**, en qué medida, según su opinión, **el comportamiento cívico de FRANCISCO en su trabajo se caracteriza por:**

- 1) **Ser cumplidor y mostrar interés por su trabajo, colaborador con sus compañeros y jefes, y amable en el trato con las personas (usuarios y compañeros).**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 2) **Ayudar y cooperar con sus compañeros de trabajo y apoyarles en sus problemas personales.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 3) **Tratar a los usuarios de forma cortés y preocuparse por resolver sus demandas o necesidades.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 4) **Seguir las normas y procedimientos establecidos por la organización, apoyar los objetivos marcados y defender a su organización.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 5) **Mostrar disposición, en su trabajo, para llevar a cabo tareas que no forman parte de su puesto, sugerir mejoras y participa responsablemente en las reuniones.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo

- 6) **Manifestar entusiasmo y dedicación por su trabajo y esforzarse por realizar bien sus tareas.**

1	2	3	4	5	6	7
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo



## Desarrollo y evaluación de programas de formación

**PARTE II:** Por favor, evalúe el comportamiento cívico de **FRANCISCO** en su trabajo.

**1) Manifiesta un entusiasmo constante al realizar su trabajo.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**2) Muestra un esfuerzo superior al normal en su trabajo.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**3) Muestra disposición para llevar a cabo tareas que no forman parte de su puesto de trabajo.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**4) Ayuda a otros compañeros del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**5) Cooperar con otros compañeros del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**6) Sigue las normas y procedimientos de la Administración.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**7) Asume, apoya y defiende los objetivos del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**8) Ayuda desinteresadamente a otros compañeros del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**9) Se esmera en favorecer a la Administración.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**10) Mantiene una actitud positiva hacia la Administración.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**11) No se queja de las condiciones de trabajo en el departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**12) Comparte información con los demás sobre futuros eventos, actividades, acciones, etc.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**13) Participa responsablemente en el departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**14) Demuestra lealtad a la Administración.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**15) Promueve, promociona y defiende el departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**16) Demuestra respeto por las normas y políticas del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**17) Consigue la cooperación y participación de los compañeros en la actividad diaria del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**18) Trabaja duro con un esfuerzo superior al normal.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**19) Participa responsablemente en reuniones y actividades grupales.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**20) Se compromete con su desarrollo profesional para mejorar su eficacia personal.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**21) Se comporta de forma que beneficie al departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**22) Se comporta de forma que beneficie a los compañeros del departamento.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**23) Ayuda a los compañeros de trabajo con sus problemas personales.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**24) Presta servicio o ayuda a los usuarios o público en general, más allá de lo normal.**

1	2	3	4	5	6	7	0	
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo		No se aplica

**25) Sugiere mejoras en procedimientos, administración u organización.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**26) Permanece en el departamento a pesar de las dificultades o dureza de las condiciones.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**27) Muestra dedicación en el trabajo.**

1	2	3	4	5	6	7	0
No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza muchísimo	No se aplica

**Anexo 8:** Tabla Resumen de objetivos, contenidos y duración de los programas de formación

<b>Formación en Conocimiento en dimensiones y Marco de Referencia</b>	
Objetivo	Conocer qué es y en qué consiste la evaluación del desempeño, su multidimensionalidad y los estándares comunes a la hora de evaluar.
Duración	2 horas.
Contenidos	<b>Unidad 1</b>
	Explicación teórica de concepto y dimensiones de desempeño, y marco de referencia.
	Ejercicio práctico 1: Identificación y elaboración de tareas de un puesto.
	Ejercicio práctico 2: Distinción entre desempeño de tarea y cívico.
	Ejercicio práctico 3: Búsqueda del consenso grupal sobre dimensiones del desempeño de tarea y cívico. ¿Qué clasificación de dimensiones de tarea y cívico?
	Resolución de preguntas sobre desempeño.
	Resumen de la unidad.
<b>Formación en Precisión Observacional</b>	
Objetivo	Mejorar la precisión observacional de los evaluadores.
Duración	2 horas.
Contenidos	<b>Unidad 1</b>
	Explicación teórica de la importancia de identificar datos relevantes de desempeño de los empleados.
	Ejercicio práctico: Entrenamiento en observación de conductas y recuerdo de las mismas mediante la visión de vídeos.
	Resumen de la unidad.
<b>Formación en Identificación y prevención de sesgos</b>	
Objetivo	Reducir la ocurrencia y efecto de los sesgos en la evaluación a partir de las definiciones de los errores más típicos y las posibles causas de éstos; así como, del análisis de ejemplos de los errores y de las estrategias que pueden usarse para evitarlos
Duración	8 horas
Contenidos	<b>Unidad 1. Sesgos de similitud y contraste.</b>
	Actividad de descubrimiento: Ejercicio de evaluación del desempeño de trabajadores con los que el evaluador tiene alto y bajo nivel de identificación, análisis de las diferencias entre las evaluaciones de ambos, conclusión teórica.
	Ejercicio práctico: Análisis de las evaluaciones del

	<p>desempeño de dos evaluadores sobre dos sketch donde se muestran dos trabajadores administrativos (uno con buen desempeño y el otro con desempeño mejorable), análisis de resultados y conclusiones.</p> <p>Resolución de preguntas sobre estos sesgos.</p> <p>Resumen de la unidad.</p> <p><b>Unidad 2. Sesgos de primacía, recencia y negatividad.</b></p> <p>Actividad de descubrimiento: Ejercicio de memorización y recuerdo de series de elementos, análisis de resultados, conclusión teórica.</p> <p>Ejercicio práctico 1: Tareas y conductas cívicas recordadas a partir de un diario de desempeño, análisis de resultados y conclusiones.</p> <p>Ejercicio práctico 2: Memorización y recuerdo de adjetivos, análisis de resultados y conclusiones.</p> <p>Ejercicio práctico 3: Juego de roles y evaluación de conductas, análisis de resultados y conclusiones.</p> <p>Resolución de preguntas sobre estos sesgos.</p> <p>Resumen de la unidad.</p> <p><b>Unidad 3. Sesgos de primera impresión, efecto de halo y de spillover.</b></p> <p>Actividad de descubrimiento: Ejercicio de recuerdo de tareas y conductas de los personajes de un cómic inconcluso, inclusión de viñetas finales, reflexión y debate, conclusión teórica.</p> <p>Ejercicio práctico 1: Análisis de fotografías de trabajadores, relación con una descripción de comportamiento, introducción de nueva información, análisis de resultados y conclusiones.</p> <p>Ejercicio práctico 2: Relación de imágenes y frases de personajes históricos, análisis de resultados y conclusiones.</p> <p>Ejercicio práctico 3: Presentación de las evaluaciones del desempeño realizadas por dos supervisores sobre dos trabajadores, realización de la evaluación del desempeño de los mismos trabajadores, análisis de resultados y conclusiones.</p> <p>Resolución de preguntas sobre estos sesgos.</p> <p>Resumen de la unidad.</p> <p><b>Unidad 4. Sesgos de benevolencia, centralidad y severidad.</b></p> <p>Actividad de descubrimiento: Ejercicio sobre concepciones y pensamientos del profesorado, reflexión, debate y conclusión teórica.</p> <p>Ejercicio práctico: Presentación de diferentes roles de evaluador, realización de evaluaciones del desempeño</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

asumiendo distintos roles, evaluación con el rol adecuado, análisis de resultados y conclusiones.

Resolución de preguntas sobre estos sesgos.

Contenidos

Resumen de la unidad.

**Unidad 5. Sesgo de atribución y estereotipos.**

Actividad de descubrimiento: Ejercicio de asociación entre profesiones y nacionalidades de trabajadores ficticios, asociación posterior con una descripción de esos trabajadores, evaluación del desempeño de los trabajadores, reflexión, debate y conclusión teórica.

Ejercicio práctico: Presentación de videos sobre situaciones cotidianas, análisis individual, reflexión y debate grupal, análisis de los resultados y conclusiones.

Resolución de preguntas sobre estos sesgos.

Resumen de la unidad.

---

**Formación Completa**

Objetivo	Los tres anteriores
Duración	12 horas
Contenidos	Todos los anteriores

---

**Anexo 9:** Cuestionario de conocimiento sobre desempeño, sus dimensiones y sesgos en la evaluación

## **Datos personales (EN MAYÚSCULAS)**

Apellidos (en mayúsculas):  
Nombre:  
ID:  
Fecha:

## **Instrucciones**

A continuación se presentan **32 preguntas** sobre el desempeño laboral, sus dimensiones, su evaluación y los errores más comunes que comenten los evaluadores al valorar a los trabajadores bajo su supervisión.

Por favor, lea detenidamente cada pregunta y decida, según su criterio y conocimiento, si esa afirmación es VERDADERA O FALSA. ***Cada error que cometa supone el descuento de una respuesta correcta en la puntuación final***, de manera que, si no está 100% seguro de su respuesta, deje esa pregunta en blanco y pase a la siguiente.

Recuerde que este cuestionario es parte de la investigación en la que está participando y su único objetivo es analizar los conocimientos que adquirirán con el programa de formación. Por favor, lea con atención las preguntas antes de responderlas.



## Desarrollo y evaluación de programas de formación

	V	F
1 El desempeño de tarea se refiere a cuántas tareas realiza el trabajador cada día.		
2 Un trabajador tendrá un buen desempeño de tarea cuando realice adecuadamente las tareas asignadas a su puesto.		
3 El desempeño cívico se refiere a comportamientos que, aun no estando establecidos formalmente en los puestos, facilitan el desarrollo del trabajo.		
4 El desempeño cívico se refiere a las tareas que debe desempeñar el trabajador en su puesto.		
5 Evaluar el desempeño de tarea consiste en valorar la calidad y la frecuencia con la que un empleado realiza las actividades asociadas a su puesto.		
6 La voluntariedad de un trabajador para realizar tareas adicionales en su puesto es una conducta de desempeño cívico.		
7 Ayudar a otros compañeros es un comportamiento que define el buen desempeño de tarea de un trabajador.		
8 En las evaluaciones de desempeño, es importante que los evaluadores acuerden y compartan entre ellos las descripciones de los puestos a evaluar.		
9 No es necesario tener un conocimiento previo de las tareas y conductas requeridas por un puesto de trabajo para evaluar el desempeño del trabajador que la realiza.		
10 Todos los evaluadores de una organización deben compartir un marco de referencia común.		
11 Un buen evaluador puede evaluar a un trabajador sin definir anteriormente los niveles de calidad de realización de cada una de las tareas.		
12 El sesgo de similitud produce evaluaciones más positivas de los trabajadores más parecidos al evaluador.		
13 El sesgo de similitud se refiere a que los evaluadores sólo deben evaluar a trabajadores que ocupen puestos similares al suyo.		
14 Cuando un evaluador evalúa a los trabajadores comparándolos entre sí incurre en el sesgo de contraste.		
15 El sesgo de contraste se refiere a la tendencia a evaluar el desempeño del trabajador en relación con unos criterios establecidos previamente.		
16 El sesgo de primacía se produce cuando la evaluación del desempeño se basa en la información recopilada en las fases iniciales del periodo a evaluar.		
17 El sesgo de recencia se produce cuando la evaluación del desempeño se basa en la información recolectada en las últimas fases del periodo a evaluar.		
18 El sesgo de negatividad se produce cuando los evaluadores dan mayor peso a la información negativa que a la positiva y neutral.		
19 El sesgo de negatividad se refiere a cuando el evaluador valora negativamente todas las conductas del trabajador.		
20 El sesgo de primera impresión se produce cuando el evaluador valora a un trabajador en función de la imagen que se formó del mismo al conocerle y no en base a su comportamiento posterior.		
21 Cuando un evaluador evalúa a un trabajador considerando una única cualidad del trabajador está incurriendo en el efecto halo.		

	V	F
22 El efecto de halo se refiere a la huella mnémica que deja un trabajador al realizar su trabajo y que influye en la evaluación.		
23 El efecto de spillover se produce cuando una evaluación en curso se ve influida por los resultados de una evaluación previa.		
24 El sesgo de benevolencia se produce cuando los evaluadores asignan puntuaciones elevadas a la mayoría o a todos los empleados.		
25 El sesgo de benevolencia se produce cuando varios evaluadores son benevolentes y asignan puntuaciones elevadas a un trabajador.		
26 El sesgo de tendencia central se produce cuando los evaluadores usan, solamente, los puntos medios de la escala, evitando utilizar los extremos.		
27 El sesgo de severidad se produce cuando los evaluadores asignan puntuaciones bajas a la mayoría o a todos los empleados.		
28 El sesgo de severidad se produce cuando se puntúa especialmente mal a un trabajador al haber cometido un error.		
29 El sesgo de atribución se produce cuando un evaluador atribuye únicamente a las características personales del empleado su bajo desempeño laboral.		
30 El sesgo de atribución se produce cuando un evaluador atribuye a la mala suerte el bajo desempeño del trabajador.		
31 Cuando un trabajador es evaluado atendiendo a las características atribuidas a un grupo al que puede pertenecer, el evaluador estará usando un estereotipo.		
32 Es útil para realizar una buena evaluación tener en cuenta cómo son las personas que suelen ocupar los puestos a su cargo.		

**Muchas gracias por su colaboración.**

**Anexo 10:** Checklist de precisión observacional

## **Datos personales (EN MAYÚSCULAS)**

Apellidos (en mayúsculas):

Nombre:

ID:

Fecha:

## **Instrucciones**

A continuación se presenta un listado de 155 sucesos y acciones que pueden haber sucedido o no en el video.

Por favor, lea detenidamente cada pregunta y pregúntese *si ese acontecimiento ocurre*.

Marque con una cruz en la casilla **SÍ** si usted cree que dicho suceso o acciones ha sucedido en el video; marque la casilla **NO** si usted cree que no ha sucedido; o deje la casilla en **blanco** si no está seguro de si ha sucedido o no dicha acción.

Recuerde que este cuestionario es parte de la investigación en la que está participando y su único objetivo es analizar los conocimientos que adquirirán con el programa de formación.

Por favor, **lea con atención las preguntas antes de responderlas**.

	SI	NO
1 El protagonista se llama Mauro.		
2 Mauro tiene barba, cejas pobladas y ojos oscuros.		
3 Las cortinas de separación de secciones son blancas.		
4 Mauro recorre todo el avión persiguiendo a Luisa para hablar con ella.		
5 La sobrecargo se llama Luisa.		
6 El niño está jugando con el teléfono móvil.		
7 El comandante informa que el responsable del imprevisto se hará cargo de los billetes y de todos los gastos ocasionados.		
8 La azafata le sirve una bebida al hombre que inicia la historia del secuestro.		
9 Los asientos de primera clase son marrones-beige.		
10 El azafato lleva chaleco.		
11 El comandante es calvo.		
12 Luisa le pone dos tapones de algodón en la nariz al niño para que deje de sangrar.		
13 Mauro presiona y chantajea al comandante y copiloto con la difusión por televisión, periódicos, radio e internet de la noticia del secuestro (sea o no real).		
14 Luisa le sirve el menú de pasta de Mauro.		
15 Los pasajeros levantan su mano con el teléfono móvil en ella para entregárselo a la azafata.		
16 El comandante informa que la aerolínea se hará cargo de la devolución de los billetes y de los gastos ocasionados por regresar al aeropuerto de origen, Madrid-Barajas.		
17 Mauro va al baño del avión.		
18 El hombre sentado en primera clase tiene barba, lleva corbata y chaqueta.		
19 Un hombre con perilla y camisa rojo-teja de manga corta informa del secuestro al protagonista.		
20 En primera clase, cada asiento tiene su propia pantalla.		
21 El azafato lleva camisa blanca y corbata.		
22 Mauro se une al grupo que está decidiendo si actuar o no.		
23 Mauro usa una cerilla para encender el cigarro en el baño.		
24 Después del "accidente" del niño, Luisa se marcha sin mediar palabra con Mauro.		
25 La madre del niño lo regaña por patear el asiento del viajero de delante (Mauro).		
26 La azafata y el azafato están en la puerta de la cabina del comandante.		
27 Las azafatas llevan zapatos de tacón.		
28 De la mayoría de los armarios superiores para guardar el equipaje de mano, cuelgan las asas de bolsos y maletas de los pasajeros; así como, ropa de abrigo.		
29 Mauro trata de aclarar con Luisa lo sucedido durante el vuelo (comida y niño).		
30 Luisa recorre todo el pasillo del avión sin atender las llamadas de los pasajeros.		
31 El niño llama a su madre al recibir el golpe.		
32 Al presentarse, Germán da dos besos a Mauro.		
33 La noticia del secuestro llega hasta los pasajeros de primera clase.		
34 El azafato se marcha del lugar donde transcurre la conversación entre Mauro y		

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

	SI	NO
Luisa.		
35 El niño es rubio de pelo medio-largo, lleva polo blanco y pantalón corto azul marino.		
36 La consola de información de la ruta se modifica, el avión apunta de nuevo rumbo a España.		
37 Luisa tiene un ojo morado y el labio hinchado.		
38 El polo del niño permanece manchado de sangre todo el vuelo.		
39 Una pasajera usa una almohada con funda para dormir.		
40 Tras el incidente del niño, Mauro está leyendo un libro.		
41 Mauro informa al comandante y al copiloto que todos los pasajeros piensan que ellos, junto con la tripulación, han secuestrado el avión.		
42 Cuando Mauro se cambia de asiento, la mujer de al lado está durmiendo.		
43 Luisa entra en el baño porque salta la alarma del sistema de detección de humo.		
44 La tripulación (sobrecargo, azafata y azafato) ajenos a la noticia del secuestro, están hablando y riéndose entre ellos.		
45 Mauro lleva un reloj en su mano izquierda.		
46 Cuando Mauro está en el baño, se ve una pulsera en su muñeca derecha.		
47 Antes de que la azafata descubra el motín, las pantallas muestran la ruta de vuelo.		
48 Luisa invita al niño y a su madre a pasar a primera clase.		
49 Mauro exige hablar con el comandante.		
50 La noticia del secuestro comienza a extenderse por todos los pasajeros del avión.		
51 Luisa y la azafata sirven la comida a todos los pasajeros del avión.		
52 Las azafatas llevan un pañuelo al cuello trabado con un alfiler.		
53 Los asientos del avión son azules con el emblema de la compañía en amarillo.		
54 Mauro patea con los dos pies el asiento del niño desde atrás.		
55 Mauro está durmiendo cuando el niño empieza a patear su asiento.		
56 Al tratar de impedir que la lleven a la cabina, a Luisa se le ve la ropa interior.		
57 La azafata no lleva chaleco como Luisa.		
58 Uno de los pasajeros confabuladores, el que viste camisa roja de manga corta, (German) se suena varias veces antes de tomar asiento.		
59 El comandante informa que la temperatura exterior en Miami es de 35°.		
60 Mauro enciende un cigarro dentro del baño del avión mientras está sentado en el inodoro.		
61 El comandante tiene barba.		
62 Hay extintores en las paredes de diferentes puntos del avión.		
63 Mauro se muestra nervioso, tras conocer que regresan a Madrid.		
64 Cuando Luisa localiza a los pasajeros, éstos la están amenazando con diversos objetos (muleta, tenedor, extintor, cafetera, cazo, pinzas,...).		
65 Al entrar la azafata en la zona turista, los pasajeros dejan de hablar y la miran aterrorizados.		
66 La azafata coloca y acomoda la almohada del pasajero que comenzó la historia		

	SI	NO
del secuestro.		
67 Luisa recoge todos los teléfonos móviles.		
68 Tras la noticia del secuestro, Mauro enciende su móvil para llamar por teléfono.		
69 Un pasajero de traje y barba comienza a crear el pánico informando de que una banda tiene secuestrado el avión.		
70 La azafata es pelirroja.		
71 El niño está sangrando.		
72 El avión va lleno, no quedan sitios libres en la zona turista.		
73 Mauro se preocupa por el estado del niño.		
74 Antes de aterrizar, Mauro está disfrutando de una bebida con hielo y limón.		
75 Mauro trata de ayudar del niño.		
76 Luisa ordena a los pasajeros que apaguen sus móviles o que se los entreguen enseguida.		
77 Al golpearse el niño y gritar llamando a su madre, los demás pasajeros del avión se asustan.		
78 El comandante informa que regresan al aeropuerto de Madrid-Barajas por motivos de seguridad.		
79 El niño está abrigado con una manta marrón en su asiento de primera clase.		
80 Mauro trata de evitar por todos los medios que los pasajeros negocien con la tripulación y/o hablen con ellos.		
81 Luisa regaña a Mauro por haber agredido a un niño de 5 años.		
82 Cuando Mauro se cambia de asiento, la mujer de al lado tiene puestos los auriculares.		
83 La noticia de que el avión está bajo el control de una banda se extendió por el avión sin que ningún pasajero se pusiera en pie.		
84 El comandante indica que va a aterrizar en el aeropuerto de Miami y pide disculpas por los acontecimientos sucedidos durante el vuelo.		
85 Mauro informa a sus compañeros de revuelta que la tripulación ha pegado a un niño.		
86 El niño no se quita las orejas de Mickey Mouse durante el vuelo.		
87 Luisa se levanta y se dirige a la zona turista, alguien ha tocado el timbre.		
88 Mauro informa al hombre de la perilla que los miembros de la tripulación son los secuestradores.		
89 La mujer del asiento de al lado de Mauro tiene el pelo castaño oscuro.		
90 Suena un teléfono de servicio del avión situado en primera clase.		
91 Antes de aceptar pedir un solo menú, Mauro agarra a Luisa de la mano.		
92 Mauro habla de la rabia, la describe.		
93 La azafata lleva una alianza en la mano izquierda.		
94 Luisa le propina un puñetazo a Mauro.		
95 Uno de los pasajeros de primera clase indica que el vino blanco está muy bueno.		
96 El comandante está jugando al solitario con un ordenador portátil.		
97 Luisa le pide al comandante regresar al aeropuerto de origen, Madrid-Barajas.		
98 Al igual que el resto de pasajeros, Mauro emplea algún utensilio del avión como		

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

	SI	NO
arma.		
99 Mauro lleva una camisa azul claro y pantalón beige		
100 Luisa informa a Mauro que los pasajeros no pueden acceder a la cabina del comandante.		
101 Por la noche, en las pantallas se proyecta una película.		
102 Mauro se ofrece a solucionar el mal entendido siempre y cuando vuelvan a dar la vuelta al avión en dirección a Miami.		
103 Luisa informa al comandante del incidente entre Mauro y el niño.		
104 Germán lleva a la azafata amordazada con su propio pañuelo.		
105 El comandante llama a la azafata informándola de que hay interferencias en el instrumental de vuelo.		
106 Los dos pilotos tienen el mismo rango, llevan los mismos galones.		
107 El azafato detiene al protagonista evitando que se vaya detrás de la sobrecargo.		
108 Siguiendo a Luisa, Mauro llega hasta la zona reservada para la tripulación.		
109 El grupo de confabuladores disimula al llegar una de las azafatas (vuelven a su asiento).		
110 Luisa comienza a avanzar por el avión sin ver a ningún pasajero.		
111 Uno de los pasajeros es de nacionalidad asiática.		
112 Luisa invita a Mauro a sentarse en su asiento y disfrutar del resto del vuelo (ironía).		
113 El avión está provisto de pantallas.		
114 Mauro intenta parar y hablar con la azafata.		
115 El niño golpea con los pies el asiento de Mauro.		
116 Mauro le entrega a la azafata el móvil con la mano derecha.		
117 Luisa y la azafata llevan perlas.		
118 La madre del niño está viendo algo en la pantalla mientras se bebe una bebida de naranja.		
119 El azafato le pide al protagonista que vuelva a su asiento tal y como le ha indicado Luisa.		
120 La madre del niño lleva vaqueros y una blusa beige.		
121 Luisa lleva unos zapatos de cuña de color azul marino/negro.		
122 El niño lleva unas orejas de plástico de Mickey Mouse.		
123 Mauro elige como menú la pasta.		
124 El copiloto insulta a Mauro por los hechos acontecidos.		
125 Al notificar el comandante que regresan a Madrid, los pasajeros permanecen tranquilos.		
126 Luisa abre la puerta del baño donde está Mauro.		
127 Mauro lee una revista durante la noche.		
128 El comandante y el copiloto llevan uniforme.		
129 La azafata tiene una tirita en el pie izquierdo.		
130 El plan de Mauro consiste en llegar a la cabina y hablar con el comandante.		
131 Le ponen al niño un trozo de papel en la nariz para que pare de sangrar.		
132 Luisa manipula (con el pie) el freno del carrito.		

	SI	NO
133 Luisa le comenta al comandante que el niño y su madre van a Disney World.		
134 La corbata del azafato es azul marina.		
135 Mauro miente sobre lo sucedido ("el niño estaba jugando").		
136 Luisa está perpleja, no se cree lo que está pasando.		
137 Los pasajeros de primera clase se unen a la revuelta.		
138 Luisa le explica a Mauro clara y abiertamente por qué dan la vuelta.		
139 Las azafatas llevan una coleta blanca.		
140 Mauro le pide a la azafata que le sirva pasta y pollo.		
141 El menú que ofrece Luisa en el vuelo es de pasta o de pollo.		
142 Luisa le pone una manta al niño.		
143 Muchos pasajeros empiezan a utilizar su teléfono móvil.		
144 El niño lleva un pantalón largo azul marino		
145 Mauro les pide a la azafata y al azafato que se aparten para entrar en la cabina.		
146 La azafata lleva chaleco.		
147 Luisa le dice a uno de los pasajeros de primera clase "lo mejor para los mejores".		
148 Luisa utiliza gafas de vista para leer.		
149 La madre del niño va al baño.		
150 La chica del asiento contiguo a Mauro pide pasta para comer.		
151 El copiloto tiene perilla.		
152 Germán apoya la idea de Mauro de ir hablar con el comandante.		
153 Mauro suplica y le pide disculpas a Luisa.		
154 Los pasajeros hablan y discuten sobre qué hacer cuando creen que el avión ha sido secuestrado por una banda.		
155 Mauro dice al comandante y copiloto que él ha intentado detener la situación.		

**Muchas gracias por su colaboración.**



**Anexo 11:** Adaptación española de la escala de Coleman y Borman (2000) de conductas de desempeño cívico (Díaz-Vilela et al., 2012)

## Instrucciones

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre formas de comportarse en el trabajo. Por favor, señale el número que según su opinión, describe mejor **el comportamiento en su trabajo de la persona que está evaluando** en este momento. Por ejemplo:

Ejemplo 1: Ser capaz de responder este cuestionario con total sinceridad.

No le caracteriza en absoluto		Es lo que le caracteriza		Le caracteriza más que a nadie		
1	2	3	4	5	6	<b>X</b>

Hemos marcado el **7** porque creemos que la frase del ejemplo 1 le caracteriza muchísimo. Tenga en cuenta que le hemos puesto la descripción de los puntos 1 (No le caracteriza en absoluto), 4 (Es lo que le caracteriza) y 7 (Le caracteriza más que a nadie), pero usted puede seleccionar cualquiera de los números.

Al contestar el cuestionario tenga en cuenta lo siguiente:

**No piense demasiado las cuestiones** ni emplee mucho tiempo en decidirse.

**No se olvide de responder a todas las preguntas.** Intente elegir la respuesta que refleje mejor el comportamiento habitual en el trabajo de la persona que está actualmente evaluando. Si alguna pregunta no representa en absoluto su comportamiento, o no tiene nada que ver con esa persona, simplemente, haga clic en el 1. No se preocupe, al obtener los resultados no se consideran las respuestas una a una, sino promediando globalmente.

**Conteste sinceramente.** No señale sus respuestas pensando en lo que “es bueno” o “lo que interesa”.

Procure **no responder muchas veces los valores extremos.** Vea que hemos puesto “No le caracteriza en absoluto” y “Le caracteriza más que a

nadie", opciones muy radicales que normalmente no se dan en una persona y en todas las preguntas.

1. Manifestar un entusiasmo constante al realizar su trabajo.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

2. Mostrar un esfuerzo superior al normal en su trabajo.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

3. Mostrar disposición para llevar a cabo tareas que no forman parte de su puesto de trabajo.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

4. Ayudar a otros compañeros en la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

5. Cooperar con otros compañeros de la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

6. Seguir las normas y procedimientos de la Administración.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

7. Asumir, apoyar o defender los objetivos de la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

8. Ayudar desinteresadamente a otros compañeros de la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

9. Esmerarse en favorecer a la Administración.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

10. Mantener una actitud positiva hacia la Administración.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

11. No quejarse de las condiciones de trabajo en la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

12. Compartir información con los demás sobre futuros eventos, actividades, acciones, etc.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

13. Participar responsablemente en la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

14. Demostrar lealtad a la Administración.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

15. Promover, promocionar y defender la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

16. Demostrar respeto por las normas y políticas de la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

17. Conseguir la cooperación y participación de los compañeros en la actividad diaria de la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

18. Trabajar duro con un esfuerzo superior al normal.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

19. Participar responsablemente en reuniones y actividades grupales.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

20. Comprometerse con su propio desarrollo para mejorar su eficacia personal.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

21. Comportarse de forma que beneficie a la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

22. Comportarse de forma que beneficie a los compañeros de la Consejería.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

23. Ayudar a los compañeros de trabajo con sus problemas personales.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

24. Prestar servicio o ayuda a los usuarios o público en general, más allá de lo normal.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

25. Sugerir mejoras en procedimientos, administración u organización.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

26. Permanecer en la Consejería a pesar de las dificultades o dureza de las condiciones.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

27. Mostrar dedicación en el trabajo.

No le caracteriza en absoluto			Es lo que le caracteriza			Le caracteriza más que a nadie
1	2	3	4	5	6	7

\*\*\* Los ítems marcados en gris, fueron cumplimentados por los participantes pero no se incluyeron en los análisis.

**Anexo 12:** Escala de evaluación del desempeño de tarea

## **Instrucciones**

A continuación, se presentan 14 tareas que realiza habitualmente el personal administrativo. Por favor, lea con atención cada frase e indique la **calidad** con la que el empleado que está evaluando realiza las tareas, así como la **frecuencia** con la que, según su opinión, este empleado alcanza ese nivel de calidad.

Debajo de cada tarea aparecerán tres recuadros que indican la calidad con la que el trabajador realiza la tarea (Mejorable, Competente y Excepcional). Cuando usted haga clic en el recuadro que considere adecuado se desplegarán 3 alternativas que le permitirán informar sobre la frecuencia con la que el trabajador realiza esa tarea con el nivel de calidad indicado.

Tenga en cuenta que los recuadros iniciales, donde señala el nivel de calidad elegido, NO aparecen siempre en el mismo lugar. Por ello, debe prestar la máxima atención y leer cada recuadro cada vez para asegurarse de que indica el nivel que desea señalar.

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

1) Archivar. Realizar tareas de introducción y almacenamiento de datos, información y documentos, tanto en soporte digital-informático como tradicional, de acuerdo con protocolos establecidos.

Ha cometido errores que dificultan encontrar la documentación archivada.			Archiva adecuadamente según el protocolo.			Archiva adecuadamente y propone o implementa mejoras en el procedimiento.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

2) Reprografiar. Realizar labores de escanear, fotocopiar, plotear y/o imprimir documentos.

Se ha retrasado en la reproducción de documentos o ha cometido algunos errores.			Reproduce documentos adecuadamente haciendo lo que se le pide.			Reproduce documentos excepcionalmente, mejorando lo que se le pide. Excede cualquier expectativa.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

3) Revisar los datos y la razón de las solicitudes, impresos y formularios que recibe.

No ha verificado adecuadamente algunos documentos, se le han escapado algunas cuestiones importantes.			Verifica adecuadamente los documentos detectando deficiencias cuando las hay.			Verifica más allá de lo esperable, proponiendo las soluciones adecuadas cuando se presentan problemas.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

4) Poner el sello del órgano y/o departamento en todos los documentos que lo requieran.

Es necesario revisar la documentación que debe sellar porque se ha detectado algún error.			Sella la documentación que lo requiere, correctamente, sin retrasos ni errores.			Sella la documentación que lo requiere, correctamente, y detecta y soluciona situaciones excepcionales que pueden generar duda.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

5) Remitir documentación mediante los medios tecnológicos e informáticos disponibles, asegurando la confidencialidad de los mismos.

Se ha retrasado en la remisión de alguna documentación o lo ha hecho con errores.			Remite puntualmente la documentación sin grandes incidencias y de forma adecuada.			Se anticipa a los posibles problemas y prepara con gran cuidado la documentación a remitir.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

6) Comunicarse con las personas indicadas en cada momento, tanto de forma escrita como verbal, transmitiendo la información con claridad y precisión.

Presenta deficiencias en la comunicación, transmite la información de manera confusa o a las personas inadecuadas.			Se comunica con las personas indicadas mediante procedimientos adecuados de forma clara y precisa.			Se comunica de forma clara y precisa con las personas indicadas, usando los procedimientos adecuados y verifica que se le ha entendido correctamente.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre



## Desarrollo y evaluación de programas de formación

7) Analizar el contenido de los documentos y/o información recibida y enviada con el propósito de asegurarse de que el trámite solicitado y su respuesta son adecuados.

Ha tramitado documentación sin comprobar que su contenido se ajustaba al trámite solicitado.			Comprueba la documentación verificando que su contenido se ajusta al trámite solicitado.			Comprueba el contenido de la documentación y busca soluciones si encuentra desajustes.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

8) Comprobar y verificar que la documentación que recibe tanto por correo convencional como por correo interno, correo electrónico, fax o de manera presencial es la requerida.

No comprueba si la documentación que recibe es la requerida para el procedimiento.			Comprueba si la documentación que recibe es la requerida según el procedimiento.			Comprueba si la documentación que recibe es la adecuada y recaba la necesaria cuando observa que hay deficiencias.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

9) Enviar en tiempo y forma los documentos necesarios solicitados por otros departamentos y/u órganos internos.

Se ha retrasado en el envío de documentación o se ha equivocado de destinatario o de forma de envío.			Cumple adecuadamente con los protocolos de envío de documentación sin retrasos ni errores.			Se asegura de preparar el envío de documentación antes incluso de cumplirse los plazos, cumpliendo con los protocolos.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

10) Proporcionar información a su superior sobre el contenido de los documentos recibidos. Elaborar propuestas de resolución, a las que el supervisor debe dar su conformidad, firmándola.

Ha cometido errores al informar del contenido de documentos o elabora propuestas de resolución pobres o erróneas.			Informa adecuadamente y elabora propuestas de resolución sin errores.			La calidad de la información que proporciona hace innecesaria la revisión de los documentos. Sus propuestas de resolución son intachables.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

11) Revisar y actualizar datos. Tanto los anotados en los libros (por ejemplo, el de registro o libros contables), como los introducidos en las aplicaciones informáticas.

Ha dejado datos sin actualizar o se le pasan algunos errores, requiriendo una supervisión activa de esta tarea.			Revisa y actualiza los datos de forma adecuada y pide soluciones a los responsables cuando detecta problemas.			Revisa y actualiza los datos aportando soluciones cuando detecta problemas, dentro de su ámbito de responsabilidad.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

12) Reunir la documentación y la información de los procedimientos administrativos, tramitándolos según el protocolo, utilizando para ello los medios adecuados y necesarios.

Los procedimientos que tramita requieren revisión porque se ha detectado algún defecto en la documentación.			Tramita los procedimientos bajo su responsabilidad de forma adecuada.			Reúne toda la información y documentación aunque, <i>a priori</i> , pareciera imposible localizarla.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

## Desarrollo y evaluación de programas de formación

13) Demostrar interés y preocupación por resolver satisfactoriamente las necesidades o demandas de los clientes o usuarios, tanto cara a cara como por teléfono.

No se preocupa por la solución de las demandas de los clientes o usuarios. Su trato puede llegar a ser descortés.			Se preocupa por tramitar adecuadamente las demandas de los clientes o usuarios siguiendo el protocolo establecido.			Se desvive por ofrecer la mejor solución a las demandas de los clientes o usuarios.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre

14) Remitir la documentación (resoluciones, facturas, presupuestos,...) que requiere del conocimiento y/o participación de otros agentes administrativos, ya sean públicos o privados.

Se ha retrasado en la remisión de alguna documentación o se ha saltado alguna fase del procedimiento.			Remite puntualmente la documentación sin grandes incidencias y de forma adecuada.			Prepara con gran cuidado la documentación a remitir y se anticipa a los posibles problemas.		
MEJORABLE			COMPETENTE			EXCEPCIONAL		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Algunas veces	Habitualmente	Siempre	Algunas veces	Habitualmente	Siempre