



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE GOBIERNO Y GESTIÓN

“Evaluación del Desempeño y Aprendizaje Individual en el Nivel Central del Servicio Nacional del Adulto Mayor, SENAMA”

Alumna: Neira Wlach, Rosa

Profesor Guía: Espinosa Cerpa, Mauricio

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas

Tesis para optar al Título de Administrador Público

Santiago, enero de 2008.

Sin el pilar fundamental en mi vida...mamá, la compañía y amor...Pablo y la energía y ejemplo a seguir...Paula, esto no hubiese llegado a fin. Gracias...

ÍNDICE

CAPITULO I	INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1	Introducción.....	2
1.2	Planteamiento del problema.....	4
1.3	Objetivo general	5
1.4	Objetivos específicos.....	6
1.5	Justificación.....	6
1.6	Viabilidad.....	8
1.7	Limitaciones.....	8
CAPITULO II	MARCO TEÓRICO	10
2.1	Introducción.....	11
2.2	Evaluación del Desempeño.....	12
2.3	Sistema de evaluación del desempeño.....	27
3.1.1	Administración por Objetivos.....	39
3.1.2	Planificación y Revisión de Tareas	40
2.4	El Aprendizaje	55
3.1.3	Aprendizaje de lazo sencillo	61
3.1.4	Aprendizaje de lazo doble	62
2.5	Sistema de evaluación del desempeño y el aprendizaje individual ...	69
3.1.5	La Evaluación sumativa	74
3.1.6	Las evaluaciones formativas.....	74
2.6	El modelo propuesto.....	77
3.1.7	Constructo: Evaluación del Desempeño.....	78

3.1.8	Constructo: Aprendizaje Individual.....	80
CAPITULO III	METODOLOGÍA	82
3.2	Introducción.....	83
3.3	Unidad de Estudio: El Servicio Nacional del Adulto Mayor	83
3.3.1	Origen.....	83
3.3.2	La Misión y la Visión.....	84
3.3.3	Objetivos.....	84
3.3.4	Productos Estratégicos del SENAMA.....	85
3.3.5	Comité Consultivo.....	87
3.3.6	Comités Regionales para el Adulto Mayor	88
3.3.7	La estructura organizacional del SENAMA	89
3.4	Diseño de la investigación y fuente de datos	90
3.5	Procedimiento de recolección de los datos	92
3.5.1	El cuestionario	92
3.5.2	Aplicación del instrumento de medición	96
3.5.3	Codificación de los datos	97
3.5.4	La entrevista	98
CAPITULO IV	RESULTADOS Y ANÁLISIS	105
4.1	Introducción.....	124
4.2	Resultados generales.....	124
4.3	Resultados por variables	128
4.4	Resultados constructo Evaluación del desempeño	133
4.5	Resultados constructo Aprendizaje Individual.....	139
CAPITULO V	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	148

5.1	Conclusiones y Recomendaciones	149
	BIBLIOGRAFÍA.....	130
	ANEXOS	134

CAPITULO I INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Introducción

Muchos trabajos se han desarrollado sobre evaluación del desempeño en diferentes tipos de organizaciones, tanto públicas como privadas. Se han practicado intervenciones organizacionales y se ha analizado a profundidad la importancia de este proceso como herramienta para el manejo de los recursos humanos.

En los últimos años, la evaluación del desempeño se ha convertido en un elemento esencial de la vida organizacional y se ha convertido también en uno de los temas más controversiales y debatidos en la literatura administrativa.

En este trabajo nos proponemos estudiar en qué medida la evaluación del desempeño tiene relación con el aprendizaje individual. El planteamiento central parte de la importancia que se le asigna a estos sistemas de evaluación. Este trabajo de tesis de grado para la obtención del título de Administradora Pública, representa un gran esfuerzo tanto personal como colectivo, ya que el nivel central del Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) se ha implicado como parte del mismo.

Esta investigación esta dividida en cinco grandes capítulos que ordenan el trabajo desarrollado.

El primer capítulo describe los objetivos del estudio, su justificación, su viabilidad y las limitaciones existentes, todo ello de acuerdo a lo definido en el planteamiento del problema.

El segundo capítulo busca entregar el marco conceptual y teórico de las temáticas relacionadas con la evaluación del desempeño el aprendizaje y la relación que se genera entre ambas, dando lugar finalmente al desarrollo de los constructos utilizados para esta investigación.

El tercer capítulo de esta investigación tiene como propósito, en primer lugar, describir al Servicio Nacional del Adulto Mayor, presentando el nivel central como unidad específica del estudio. En segundo término, muestra la metodología a utilizar, definiendo el tipo de investigación que desarrollaremos y la técnica de recolección de datos, entre otros.

El capítulo cuarto expone los resultados obtenidos en el proceso de recolección de datos emanados de la aplicación de los instrumentos diseñados, dando a conocer los resultados y su posterior análisis.

El último capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones surgidas a partir de lo realizado en esta investigación, en cuanto se debe considerar un proceso de mejora continua apoyando y fortaleciendo iniciativas que contribuyan al crecimiento institucional.

1.2 Planteamiento del problema

Actualmente uno de los problemas que enfrentan las organizaciones es el de administrar mejor al “capital humano”; por ello, toma importancia que se reclute a las mejores personas y que además se les coloque en las posiciones adecuadas. Esta es una de las finalidades de la descripción de puestos, permitir a la organización conocer a profundidad cada uno de los puestos que la conforman, de manera que se optimice el desempeño de las personas, en sus respectivos cargos.

Sin embargo, cada organización es diferente, cada una cuenta con características propias, es por esto que es importante que no todas las herramientas sean estándar. A partir de esta observación es que consideramos que cada organización necesita que los instrumentos formulados que se utilicen resulten a la medida, evitando aquellos que no cumplen con los requerimientos específicos de cada una. Consideramos, además que una evaluación del desempeño eficiente es importante y debe adecuarse a las necesidades de la organización. Ésta puede lograr que su capital humano trabaje de manera más eficiente y eficaz, y que sea parte de un aprendizaje tanto organizativo como individual.

En las organizaciones existen diferencias muy marcadas de un puesto a otro, por ejemplo las existentes entre un administrativo y un profesional; o entre un técnico y un directivo dentro de una misma organización. Ahora, dentro del mismo tipo de organizaciones, nos referimos a la administración pública, la misma clase de puestos

presenta características diferentes; por ejemplo, las existentes entre un profesional del ámbito de las “obras públicas” y de “justicia”.

Luego, cada uno de ellos requerirá tanto descripciones como evaluaciones que consideren los elementos más importantes de las actividades que realizan en sus ámbitos de trabajo.

Ahora, en función de estas descripciones y de las respectivas evaluaciones es importante preguntarse:

Formulación del Problema

¿Existe una relación entre la evaluación del desempeño y el aprendizaje individual que conforme un espacio de interés común y de beneficio para el Nivel Central del SENAMA?

1.3 Objetivo general

Determinar si la actual evaluación del desempeño en el Nivel Central del SENAMA es percibida, desde la perspectiva de los funcionarios, como un facilitador o un obstáculo para el aprendizaje individual de los mismos.

1.4 Objetivos específicos

- a) Caracterizar, teóricamente, los sistemas de *evaluación del desempeño*;
- b) Reseñar el sistema de *evaluación del desempeño* utilizado actualmente en el Nivel Central del SENAMA;
- c) Caracterizar, teóricamente, el concepto de *aprendizaje individual*;
- d) Proponer un modelo para identificar la relación entre *evaluación del desempeño* y *aprendizaje individual* en el Nivel Central del SENAMA;
- e) Construir una herramienta para identificar y determinar la relación entre *evaluación del desempeño* y *aprendizaje individual* en el Nivel Central del SENAMA, y
- f) Proponer un trabajo de utilidad para el Nivel Central del SENAMA que permita realizar mejoras en el actual sistema de evaluación del desempeño.

1.5 Justificación

En términos generales, y particularmente en la administración pública, las descripciones del puesto son muy rígidas, no alientan al funcionario a buscar un crecimiento como persona, limitándose, muchas veces, a ser una herramienta que únicamente especifica las características y tareas del puesto, lo que origina que por lo regular una vez formadas estas descripciones son guardadas y almacenadas en alguna

carpeta de la “unidad de recursos humanos”, y tampoco es una novedad que pocas veces son consultadas y utilizadas por quien ocupa el puesto.

Creemos que el desarrollo de una herramienta de evaluación del desempeño debe motivar al funcionario a realizar sus tareas de mejor manera a través de la comprensión de las funciones del puesto. Esta herramienta también deberá proporcionar una visión clara de cuáles deben ser las características que el puesto requiere para su correcto desempeño y que ayude a la formulación de los planes de carrera.

De igual manera debería permitir una mayor comprensión de su entorno, así como de cuál es su aportación para el cumplimiento de la misión de su departamento y de la organización.

Los actuales sistemas de evaluación del desempeño y los resultados que se obtienen de éstos son originados por múltiples factores. Sin embargo, uno de los resultados que se espera y está presente en todos los procesos es el *feedback* o *retroalimentación* de lo que está haciendo el funcionario, siendo este conocimiento el que contribuya de manera efectiva al *aprendizaje individual*, aportando de esta forma al aprendizaje organizativo.

1.6 Viabilidad

Además de los elementos que conforman el planteamiento del problema hemos considerado importante destacar la viabilidad o factibilidad de este estudio. En primer lugar, podemos señalar la disposición de la Dirección del SENAMA para este trabajo incluyendo la unidad de Recursos Humanos que ha manifestado su especial interés en los resultados; en segundo lugar, la pertenencia de la tesista como funcionaria del SENAMA, lo que constituye una ventaja y una desventaja al mismo tiempo. Una ventaja, porque la unidad en estudio es parte de su quehacer diario y la posibilidad de recoger información es absolutamente factible; pero, al mismo tiempo, una desventaja porque la objetividad podría ser puesta en cuestionamiento por parte de los funcionarios al pertenecer a la misma institución.

Por último, la necesidad de contar con información actualizada respecto a la evaluación del desempeño y los eventuales resultados sobre el aprendizaje individual, nos permiten focalizar la atención en este trabajo como forma de contribuir al aprendizaje organizativo.

1.7 Limitaciones

Todos los trabajos presentan limitaciones. En lo que respecta al presente estudio, algunas de las limitaciones las podemos enunciar de la siguiente forma:

1. Las descripciones de puestos no podrán ser evaluadas, porque es necesario un periodo de tiempo más largo;
2. Es importante tener en consideración el concepto de “aprendizaje organizativo”; sin embargo, la posibilidad de determinarlo a partir de este estudio es muy limitada;
3. Resistencia al cambio por parte de las organizaciones, lo que puede afectar la percepción de los funcionarios y el tiempo de respuesta a nuestro cuestionario;
4. No todas las variables que posee un sistema de evaluación del desempeño son consideradas, como tampoco las existentes para determinar el aprendizaje individual. Sólo hemos considerado las que, a nuestro juicio, son más relevantes;
5. Al focalizar el trabajo en el Nivel Central del SENAMA no es posible generalizar a partir de este estudio, siendo por tanto sólo una referencia para trabajos que se puedan realizar en el futuro.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

La evaluación del desempeño es uno de los procesos de administración de personal que ha recibido mayor atención durante los últimos años. Muchos trabajos se han desarrollado, se han practicado intervenciones organizacionales y se ha analizado a profundidad la importancia de este proceso como herramienta para el manejo de los recursos humanos. La evaluación del desempeño se ha convertido en un elemento esencial de la vida organizacional y se ha convertido también en uno de los temas más controversiales y debatidos en la literatura gerencial. Martin (2000) plantea que la evaluación del desempeño está implicada, de una u otra forma, en la mayoría de los litigios sobre discriminación en el empleo lo que ha traído como consecuencia un aumento vertiginoso en problemas legales para las organizaciones (Malos, 1998).

Sin embargo, otros autores señalan que la evaluación del desempeño puede proveer grandes beneficios a las organizaciones de trabajo (Amartunga y Baldry, 2002). Entre estos beneficios se ha planteado que puede contribuir al mejoramiento de destrezas relevantes a las tareas realizadas y en los conocimientos de los empleados que pertenecen a una organización, asumiendo que el mejoramiento de los empleados redundará en beneficios directos para la organización en su totalidad.

Si la evaluación del desempeño tiene relación con el aprendizaje individual es lo que nos proponemos estudiar en este trabajo. Lo que en esencia se plantea es la importancia que se le asigna a estos sistemas. Ahora bien ¿Qué es la evaluación de

desempeño? ¿Cómo lo definen y describen los expertos? La literatura presenta diversas definiciones que iremos revisando con más detalle a continuación.

2.2 Evaluación del Desempeño

Al aludir a la evaluación del desempeño se hace referencia ante todo, al proceso de valorar o a la estimación de un valor, que implica la emisión de un juicio (Diccionario Actual de la Lengua Española, 2002). Las definiciones más elaboradas y técnicas introducen el concepto de proceso en la definición, éstas establecen que evaluación es el proceso de determinar el mérito o el valor de un aspecto dado, lo cual a su vez implica la recolección y análisis de datos que permiten la declaración de un juicio de valor para tomar una decisión (García, 1985). Este es un proceso que realizamos constantemente, es una parte integral de la condición humana. Torrington y Hall (1991) afirman que todos evaluamos continuamente, consciente o inconscientemente, objetiva o subjetivamente. Cuando evaluamos algo determinamos su valor, su utilidad y el grado en que el objeto de evaluación muestra diversas cualidades. Nos evaluamos a nosotros mismos y a otras personas; evaluamos conductas, personalidades y sistemas.

Cuando se aplica el concepto de evaluación al contexto del trabajo en las organizaciones, éste adquiere un significado más específico. Torres (2003) define la evaluación del desempeño como una técnica administrativa que incluye los procesos

de observar, juzgar, medir y revisar la ejecución total de un individuo, en referencia a un estándar específico, una norma o un criterio. A partir de esta definición se espera entonces que en todas las dependencias gubernamentales se evalúe por el desempeño del funcionario antes de tomar decisiones relativas a la retención, ascenso, formación y becas, y para determinar el grado de cumplimiento de los deberes y obligaciones que le son asignadas.

Por otra parte, Bernardin y Beatty (1984) plantean que la evaluación del desempeño es la interpretación de medidas de desempeño (definida esta última por los autores como todas aquellas conductas relacionadas con las tareas que le son asignadas a cada empleado y cuyo fin primordial es cumplir con dichas tareas en un periodo de tiempo específico) en niveles relativos o absolutos de efectividad y/o en términos de los estándares de desempeño que han sido logrados por el empleado. Según estos mismos autores, las medidas de desempeño son el resultado más importante de la asignación de valores numéricos al desempeño de los empleados, en términos de criterios de efectividad tales como cantidad, calidad, puntualidad y otros. Por último, definen los estándares de evaluación como aquellos niveles de conductas de trabajo identificados como correspondientes a niveles predeterminados de efectividad (por ejemplo cierta cantidad producida representa un desempeño excelente).

Haymann y Sussman (1986) también ofrecen una definición y establecen que, a un nivel básico, la evaluación del desempeño es una actividad que se lleva a cabo

para determinar la congruencia entre el desempeño actual y el desempeño esperado de cada uno de los trabajadores individualmente. Por consiguiente, la efectividad de un sistema de evaluación del desempeño estará limitada en la medida en que las expectativas de desempeño puedan ser y hayan sido claramente articuladas. La evaluación del desempeño tiene significados distintos dependiendo de a quien se le pregunte. Para los empleados el proceso de evaluación es una amenaza a su trabajo dentro de la organización, por lo que lo visualizan con desconfianza; para los supervisores, este proceso se ha convertido en una imposición más a sus ya cargadas agendas de trabajo. La evaluación del desempeño es un proceso continuo de identificación, medición y desarrollo de la conducta humana en organizaciones de trabajo. Los datos se obtienen mediante observaciones sistemáticas que permiten medir con precisión el desempeño actual, reforzar los puntos positivos, identificar deficiencias y retroalimentar la información necesaria para lograr cambios en el desempeño futuro (Glen, 1990).

Cardy (1998) establece que la evaluación del desempeño es el proceso de identificar, observar, medir y desarrollar las conductas de trabajo de los empleados de una organización. Como se puede apreciar, este autor plantea elementos que es importante considerar. En primer lugar, el proceso de identificar, hace referencia a los procesos de determinar en cuáles aspectos se enfocará el proceso de evaluación del desempeño. Estos deben estar directamente relacionados a las tareas que se le asignan a los empleados, y deben plantearse de forma tal que se puedan observar. Sobre este elemento, indica que todos los aspectos del desempeño de un empleado deben ser

observados directamente y suficientemente de manera que se puedan emitir juicios precisos y justos.

La medición es, para Cardy, el elemento central de la evaluación del desempeño. Lo que ha sido identificado y observado previamente debe ser evaluado. Es en este proceso en donde intervienen estándares de evaluación idiosincráticos que pueden dar como resultado evaluaciones que reflejan, más que el desempeño real del empleado, la forma de pensar y/o la visión de mundo del evaluador. Por último, el elemento de desarrollo se refiere al mejoramiento de los evaluados, proceso que está orientado hacia el futuro. En la práctica, la evaluación del desempeño se enfoca en el pasado para justificar una decisión relacionada al futuro del empleado. Por lo tanto, el valor real de la evaluación radica precisamente en el mejoramiento del desempeño de los empleados. Es esta afirmación la que distingue la definición que ofrece Cardy de la que ofrecen los demás autores citados. Estas últimas representan lo que Fletcher (2001) identifica como la manera tradicional de visualizar la evaluación del desempeño. Por ejemplo, para Fletcher, evaluación del desempeño es un término que una vez estuvo asociado con un proceso simple que meramente le requería a un supervisor completar un formulario para discutirlo en algún momento con el empleado y que se utilizaba para labores administrativas. Fletcher indica que en la actualidad el mismo término se ha convertido en un título general dentro del cual se incluye una diversidad de actividades a través de las cuales las organizaciones buscan evaluar los empleados para desarrollar sus competencias, mejorar su desempeño y distribuir las recompensas.

La evaluación del desempeño es un proceso sistemático a través del cual se emiten juicios valorativos sobre las conductas de trabajo de los individuos, utilizando un conjunto de técnicas e instrumentos que garanticen la validez de la información recopilada. Se utilizan además, estándares de desempeño previamente definidos contra los cuales se comparan las conductas de trabajo exhibidas por los empleados durante un período específico de tiempo. La información recopilada sirve de base tanto a decisiones administrativas como para la identificación de áreas a mejorar, así como el establecimiento de planes de trabajo que le permitan al empleado procesos de aprendizaje y desarrollo que a su vez garanticen la permanencia de este último dentro del contexto organizacional. Esta definición integra aspectos importantes de las que son más tradicionales y de aquellas que, según las tendencias más recientes, integran el desarrollo y el aprendizaje de los empleados como un elemento esencial de la evaluación del desempeño.

Íntimamente relacionados a las definiciones del proceso evaluativo que concierne a esta investigación se encuentran los objetivos o propósitos para los cuales son diseñados. Wilson y Western (2001) establecen que, ante todo, la evaluación del desempeño tiene el objetivo de proveer información sobre la cual tomar decisiones relacionadas con la retención, despidos, ascensos, distribución de recompensas e incluso, medidas disciplinarias de los empleados que trabajan para una organización. Según estos mismos autores, también se pueden incluir objetivos relacionados a la motivación de empleados, clarificación de expectativas y responsabilidades, mejoramiento de los canales de comunicación, validación de procesos de selección y

mejoraría de las percepciones de los empleados con respecto a las metas organizacionales. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Cascio (1982) establece que dentro del contexto del manejo de recursos humanos, los sistemas de evaluación sirven a los siguientes propósitos:

- a) Proveer una base para la toma de decisiones de personal;
- b) Brindar, a través de las evaluaciones hechas a cada empleado, criterios que sirvan para la investigación en distintas áreas de recursos humanos;
- c) Servir como predictores, especialmente cuando son utilizados para decisiones sobre ascensos;
- d) Ayudar en el establecimiento de objetivos para programas de adiestramiento (cuando son expresados en términos de conductas o resultados esperados y no en términos de características de personalidad);
- e) Proveer *feedback* concreto y específico a los empleados, es decir, servir de vehículo para el desarrollo del personal, y
- f) Facilitar el diagnóstico y el desarrollo organizacional mediante la identificación adecuada de niveles de desempeño y de necesidades de adiestramiento en las distintas unidades organizacionales, y mediante

el establecimiento de los criterios generales que permitan discriminar entre empleados eficientes y no eficientes.

En resumen, las evaluaciones del desempeño cumplen con objetivos que facilitan el manejo de los recursos humanos.

Por su parte, Gabris e Ihrke (2001) indican que la evaluación del desempeño tiene tres objetivos importantes.

- a. Primero: proveer *feedback* formal periódicamente a los empleados en su carácter individual. Si los supervisores no proveen nunca información que le indique a los empleados como están realizando sus tareas, estos últimos nunca sabrán cuán bien o cuán mal cumplen con sus objetivos de trabajo. Esta situación, según los autores, acarrea problemas para ambas partes, por lo que eventualmente se afectará el funcionamiento de la unidad de trabajo
- b. Segundo: considerado por Gabris e Ihrke como sumamente debatible, implica el intento de la gerencia de una organización de controlar las conductas de los empleados y los resultados de las mismas. Amaratunga y Badry (2002) coinciden con este planteamiento al afirmar que el control de la conducta de los empleados ha sido históricamente el objetivo más importante que se le ha asignado a los sistemas de evaluación del desempeño. Al requerirle a los empleados que se conduzcan de manera

muy específica como condición para recibir puntuaciones altas de evaluación y todas las recompensas atadas a éstas, la gerencia entiende que posee los medios de lograr el control deseado. Si así lo logran, es debatible y la literatura parece indicar otra cosa al hacer énfasis sobre la complejidad y la diversidad de razones para las distintas conductas de trabajo y sobre los objetivos de aprendizaje y desarrollo que en los últimos años se les ha asignado a los sistemas de evaluación. Como ejemplo de esto último, Smith (2003) y Groeschl (2003) establecen en cada uno de sus trabajos que el objetivo principal de la evaluación del desempeño es identificar y evaluar las distintas áreas de mejoramiento y desarrollo de cada empleado. De hecho, Smith llega a establecer que cuando se administran adecuadamente, los sistemas de evaluación dirigidos al aprendizaje y desarrollo de los empleados pueden aumentar la motivación, la productividad y la satisfacción con el trabajo.

- c. Tercero: la evaluación del desempeño como una herramienta para la administración de compensaciones a los empleados. Los autores indican que las organizaciones logran este objetivo primordialmente a través del enlace que establece entre los resultados de la evaluación del desempeño y la paga por méritos.

Existen otros autores que hacen énfasis sobre los objetivos de desarrollo y aprendizaje asignados a la evaluación del desempeño. Como ejemplo de estos,

además de Smith (2003) y Groeschl (2003), se presentan los planteamientos de autores como Dorfman y sus colegas (1986) y el Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte (E.U.) (1988). Éstos entienden que los sistemas de evaluación del desempeño comúnmente sirven a dos propósitos básicos: para propósitos administrativos o de juicio, y para propósitos de desarrollo y aprendizaje del empleado. Con respecto al primer propósito los autores indican que es precisamente en este aspecto en donde la supervisión asume el papel de juez al analizar las conductas de trabajo del empleado en términos de la contribución que haya hecho este último al logro de las metas y objetivos organizacionales. En otras palabras, el supervisor da una mirada retrospectiva sobre el desempeño del empleado para determinar con cuánta eficiencia éste ha cumplido con las tareas y responsabilidades que le fueron asignadas. A este tipo de evaluación se le denomina *evaluación sumativa*.

Con respecto al propósito de desarrollo y aprendizaje, los sistemas de evaluación del desempeño ofrecen al empleado una retroalimentación específica sobre aquellas áreas en sus conductas de trabajo que necesita mejorar, ya sea corrigiendo ciertas conductas o tomando capacitaciones que le permitan el desarrollo de destrezas nuevas más adecuadas a las tareas que debe realizar. De esta manera proveen al empleado orientación continua que le permita ser más eficiente y así, a su vez, contribuir a la eficiencia de la organización en su totalidad. El papel del supervisor o supervisora es entonces uno de apoyo y de estímulo constante. A este tipo de evaluación se le conoce como *evaluación formativa*.

Con frecuencia los gerentes o supervisores intentan cumplir tanto con los propósitos de juicio como con los propósitos de desarrollo del empleado a través de un mismo sistema de evaluación del desempeño. A este respecto en la literatura se han esgrimido argumentos sobre el conflicto y la incompatibilidad de ambos propósitos, tanto en términos teóricos como en términos prácticos. Una de las investigaciones que se han realizado sobre el tema fue hecha por Boswell y Boudreau (2002), quienes examinaron los efectos de separar los objetivos y funciones de desarrollo y administrativos de los sistemas de evaluación del desempeño. Los resultados que obtuvieron indican que esto no tuvo ningún efecto sobre las actitudes de los empleados; sin embargo, aquellos empleados que participaron en el grupo al cual se le separaron ambas funciones informaron que era poca la probabilidad de utilizar la información sobre desarrollo y aprendizaje en un futuro.

Independientemente de los resultados informados por las investigaciones sobre los propósitos asignados a la evaluación del desempeño, es posible afirmar a partir de la literatura presentada, que si bien es cierto que los sistemas de evaluación del desempeño están diseñados para cumplir con muchos objetivos, no es menos cierto que el más importante de ellos, por mucho, es obtener información que permita dirigir a los empleados de forma tal que logren un mejor desempeño en las tareas que le son asignadas. Ahora bien, los sistemas de evaluación del desempeño no escapan a las críticas y a los problemas que acarrea el manejo de conducta humana dentro del contexto del trabajo organizado. Los resultados de las evaluaciones hechas precisamente a los sistemas de evaluación del desempeño no son buenos. De hecho,

muchos supervisores y gerentes manifiestan que la evaluación del desempeño es una tarea que les resulta desagradable. Las razones que se le atribuyen a este problema son diversas.

Las críticas que se le hacen a la evaluación del desempeño desde el punto de vista del enfoque de calidad (“quality approach”) parten de tres razones por las cuales los sistemas de evaluación generan tantos problemas:

a) Mucha de la variación observada en las puntuaciones de evaluación es debida a factores o elementos del propio sistema que se usa y no a factores relacionados con las personas;

b) la evaluación del desempeño mina el trabajo en equipo y estimula la competencia destructiva, y

c) la evaluación del desempeño es un proceso de medición no confiable que genera frustración, cinismo y desperdicio de recursos humanos.

Esta última crítica, junto a la primera, alude a los aspectos psicométricos de la evaluación. Otros autores denominan esto como problema de subjetividad, pues entienden que los instrumentos utilizados no controlan adecuadamente la intervención de variables personales al momento de emitir los juicios. Dicha situación se agrava muy especialmente cuando el proceso de evaluación está atado a recompensas.

Para Roberts (2003) los sistemas de evaluación del desempeño asumen un grado de precisión psicométrica completamente irreal, le asignan una responsabilidad desproporcionada a los empleados por desempeño pobre al mismo tiempo que subestiman la importancia del proceso de trabajo en su contexto y en su totalidad, y son utilizados como una herramienta de control desarrollada a partir de los postulados de la Teoría X. Por otra parte, algunos sistemas de evaluación del desempeño son demasiado costosos, en términos cuantificables y no cuantificables, y las evaluaciones producen a largo plazo un mayor nivel de insatisfacción entre los empleados. Interesantemente, Roberts propone que como solución a estas dificultades deben desarrollarse procesos de evaluación participativos que a su vez fomenten el aprendizaje y desarrollo en los empleados. Sobre este particular el autor afirma que:

“La participación del empleado en las distintas fases del proceso de diseño de la evaluación del desempeño garantiza un insumo significativo en el desarrollo de estándares de desempeño y en el desarrollo del instrumento a ser utilizado, garantiza una autoevaluación por parte del empleado y una comunicación bilateral efectiva en la entrevista de evaluación. Cuando los empleados asumen un papel importante en el proceso de evaluación, el nivel de aceptación y satisfacción con este proceso aumenta considerablemente. Por supuesto, muchas variables contribuyen a la insatisfacción con los procesos de evaluación, sin embargo, el no implantar un sistema

participativo tendrá como resultado una mayor ineficiencia de dicho proceso”.

Los problemas de los sistemas de evaluación y la consecuente insatisfacción a que la mayoría de dichos sistemas llevan, no motivan a los individuos ni tampoco los guían en su desarrollo de manera eficiente. En otras palabras, el factor de motivación juega un rol importante en la responsabilidad por los problemas que surgen en los mencionados sistemas. Con toda seguridad los sistemas de evaluación del desempeño mal diseñados y/o mal administrados son una de las causas principales de la desmotivación en los servicios públicos.

Otros autores ofrecen razones de una naturaleza más ordinaria:

1. Consumen mucho tiempo, Desarrollar objetivos de desempeño para cada empleado, y el desarrollo de políticas y procedimientos que unan el desempeño con las recompensas existentes, es un proceso costoso en tiempo y dinero.

2. Dificultad al definir y comunicar expectativas de desempeño, se trata de un proceso difícil tanto para el supervisor como para el empleado. Desafortunadamente no siempre se obtienen los mejores resultados, pues depende en gran medida de las destrezas de comunicación de ambas partes y de la calidad de las relaciones entre ambos.

3. La evaluación es un evento anual. Muchos empleados son evaluados solo una vez al año, pues es obligatorio para el supervisor.

4. Poca flexibilidad. Con frecuencia los criterios de evaluación utilizados no se actualizan según se va transformando la organización. Tampoco se consideran los cambios en los niveles de desempeño de los empleados debido a la experiencia y al aprendizaje de destrezas nuevas.

5. Inconsistencia al definir niveles de desempeño. Un sistema de evaluación del desempeño necesita consistencia, lo cual significa que aquellos empleados que llevan a cabo las mismas tareas, deben ser evaluados utilizando los mismo estándares. No obstante, no siempre es así.

6. Falta de recompensa por la destreza de evaluación. Los supervisores no son recompensados por el desarrollo y utilización de destrezas pertinentes al procesos evaluativo. Por lo tanto, el sistema de evaluación se convierte en un papel que es obligatorio llenar cada cierto tiempo. Schneier, Geis y Wert (1987)

Bernardin y Beatty (1984), también enumeran lo que ellos entienden son supuestos que de no ser cuestionados, se convierten en obstáculos para el buen funcionamiento de los sistemas de evaluación. Estos son:

- a) El supervisor no solo es la mejor fuente de información, sino que es la única y suficiente;

- b) Las evaluaciones deben hacerse lo más sencillas posibles de manera que no interfieran con la realización de otras tareas más importantes para el supervisor;
- c) Las evaluaciones deben realizarse una vez al año;
- d) El evaluador puede recordar con precisión el desempeño de un empleado, aún cuando ha pasado un periodo largo de tiempo;
- e) El desempeño individual es el blanco principal de los sistemas de evaluación;
- f) Un estimado general es información suficiente sobre el desempeño de cada empleado;
- g) Todos los evaluadores están motivados a evaluar con precisión;
- h) Los evaluadores pueden emitir juicios precisos sobre el potencial de los empleados para ocupar puestos de mayor responsabilidad;
- i) La utilización de un formato de evaluación basado únicamente en conductas, asegura la validez de los resultados de este proceso.

La lista de razones que ofrece la literatura para el mal funcionamiento de los sistemas de evaluación del desempeño es prácticamente interminable. Lo que se

presenta en los párrafos anteriores es solo una muestra. Sin embargo, es más que suficiente para demostrar que el proceso de evaluación puede convertirse en una fuente de problemas más que en un instrumento útil para recopilar información necesaria y pertinente tanto a las decisiones administrativas, como al desarrollo y aprendizaje de los empleados en las organizaciones. De inmediato surge la interrogante sobre la medida en que los sistemas de evaluación del desempeño realmente contribuyen o facilitan el logro de objetivos tan importante como los mencionados.

El objetivo principal de este trabajo es investigar el grado en que los sistemas de evaluación del desempeño cumplen con los objetivos que les son asignados. En términos más específicos, pretendemos estudiar en qué medida estos sistemas permiten, facilitan u obstaculizan el aprendizaje y desarrollo de los funcionarios en una organización concreta: El Servicio Nacional del Adulto Mayor SENAMA en su Nivel Central.

2.3 Sistema de evaluación del desempeño

Existen diversas opiniones sobre los distintos elementos que dan forma al proceso de evaluación del desempeño. Cada autor, a partir de sus criterios, conceptúa este proceso dando énfasis a distintos aspectos. Así por ejemplo, Winsor (1984) establece cinco aspectos fundamentales del desarrollo de un proceso de evaluación:

- a) Determinación del propósito principal para el sistema de evaluación del desempeño;
- b) Selección entre métodos objetivos o subjetivos para la recopilación de información, y
- c) Determinación de qué es lo que se debe evaluar, desarrollo de los criterios en relación a los cuales se evalúa el desempeño de un empleado y la designación de evaluadores.

Por otra parte, los componentes del proceso de evaluación pueden establecerse a partir de tres aspectos principales. En primer lugar, es indispensable que se escoja entre distintos criterios, aquellos que sean representativos de un desempeño realmente efectivo. En segundo lugar, hay que determinar de qué forma y por medio de qué instrumento será obtenida la información sobre el desempeño de los empleados. Por último, es necesario identificar a aquellas personas responsables de obtener la información y emitir un juicio sobre las conductas de trabajo de los empleados.

El Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte (1988), plantea los componentes básicos del proceso de evaluación en términos de tres decisiones esenciales. Éstas son:

- a) Qué será evaluado, definido generalmente a partir de los estándares de trabajo, tareas y responsabilidades asignadas al puesto;

- b) Quién debe evaluar, lo cual varía de acuerdo a la persona que tenga acceso al desempeño del empleado, y a su capacidad técnica o adiestramiento para evaluar las competencias especificadas; y
- c) Cómo será evaluado el desempeño de los empleados, es decir, mediante qué métodos e instrumentos serán recopilados los datos de evaluación.

De esta manera, el proceso de evaluación se reduce principalmente a tres elementos importantes: QUÉ – QUIÉN y CÓMO. Un cuarto elemento es añadido por algunos autores como Ruiz (1985), siendo éste la entrevista de retroalimentación. Con frecuencia, el éxito o el fracaso que tenga un proceso de evaluación del desempeño, es atribuido en gran medida a dicha entrevista. Esto se hace más crítico cuando el aprendizaje y crecimiento de los empleados es uno de los objetivos principales asignados a la evaluación del desempeño.

A partir de los planteamientos de los autores presentados puede establecerse entonces que el proceso de evaluación del desempeño, en términos generales, está constituido por los siguientes elementos:

- a) determinación de los criterios a ser evaluados en las conductas de trabajo de los empleados;
- b) Selección de métodos para la recopilación de datos de desempeño, y

- c) La identificación y designación de evaluadores. En palabras más sencillas, qué se va a evaluar, cómo será evaluado y quién llevará a cabo la evaluación.

Mucho se ha escrito sobre el QUÉ, el CÓMO y el QUIÉN del proceso de evaluación del desempeño. Con respecto a lo primero, la literatura, en términos generales, establece tres áreas importantes: los rasgos, las conductas y los resultados. Cada uno de ellos establece un acercamiento distinto al proceso de evaluación del desempeño.

El acercamiento de medición de rasgos usualmente requiere del evaluador la emisión de juicios sobre el grado en que las personas poseen características como lealtad, ambición, amabilidad, cortesía, obediencia, confiabilidad y otros. En otras palabras, el evaluador se convierte en el juez de características de personalidad de los empleados. A pesar de su gran popularidad, el enfoque de evaluación de rasgos tiene numerosos problemas. El primero de ellos, y tal vez el más importante, tiene que ver con el propósito por el cual se lleva a cabo la evaluación. Si el propósito asignado al proceso es emitir juicios sobre el desempeño pasado del empleado (dentro de un lapso de tiempo previamente establecido), entonces la evaluación de rasgos de personalidad como los mencionados, no resulta ser lo más válido y pertinente. Los rasgos de personalidad no son medidas reales de conductas y/o de desempeño. De hecho, un buen número de investigaciones indican que los rasgos de personalidad no necesariamente son estables para un mismo individuo, ni a través de distintas situaciones. Así por ejemplo, el grado en que una persona muestre lealtad difiere en

función de la situación y el contexto dentro de los cuales se dan las conductas. La mayoría de los métodos utilizados para medir rasgos de personalidad obvian el contexto de las conductas de los empleados

Cuando el objetivo primordial asignado al proceso de evaluación del desempeño es anticipar el potencial o el desempeño futuro de un empleado, la evaluación de los rasgos de personalidad puede resultar más pertinente. Esto siempre y cuando se demuestre que un rasgo particular de personalidad se refleja en un determinado nivel de trabajo. La probabilidad de lograr demostrar esta relación es muy baja pues la evaluación de rasgos tiende a estar plagada de errores, y con frecuencia, tampoco se mide de forma válida y confiable. Otros problemas asociados a la medición de rasgos de personalidad son los siguientes (Ruiz, 1985):

- a) Presenta mucha dificultad , ya que la evaluación depende en su totalidad de la interpretación que de ellos haga el evaluador, según su estructura de pensamiento;
- b) Trasciende al ámbito del trabajo;
- c) Puede producir información no valida, y
- d) Es muy difícil definir y discriminar adecuadamente cada uno de los rasgos.

A pesar de los problemas que trae consigo la medición de rasgos o características de personalidad, problemas que impactan la validez de las

evaluaciones, no es conveniente descartarlos totalmente. Los rasgos de personalidad pueden, en alguna medida, ser relevantes al momento de comprender algunas conductas de trabajo observadas, e incluso, por medio de estudios científicos de validez concurrente y predictiva, llegar a ser parte de los criterios que permitan anticipar el desempeño futuro de los empleados.

Como alternativa a la medición de rasgos de personalidad, se han planteado en la literatura otros dos acercamientos. Estos son las conductas y los resultados. Al referirse a conductas y resultados, se entiende que se trata de aspectos observables y en la mayoría de los casos constatables, por lo que estos se consideran como criterios objetivos de evaluación. La evaluación de resultados permite obtener datos de naturaleza cuantitativa que reflejan la frecuencia de las varias actividades de trabajo y/o la cantidad de tiempo invertida en las diferentes actividades. La evaluación de las conductas permite la obtención de datos procesales, los cuales se asume que reflejan la calidad de la tarea llevada a cabo, es decir, cuán bien son ejecutadas y cumplen las funciones asignadas al empleado. Como quiera que se les llame o se les considere estas medidas se utilizan con mayor frecuencia que las medidas basadas en los rasgos de personalidad.

En términos del CÓMO se evaluará el desempeño de los empleados, Ruiz (1985) establece que es necesario considerar dos requisitos importantes con los cuales debe cumplir un sistema de evaluación para ser efectivo. Primero, los sistemas deben permitir la identificación de todo aquello que sea una contribución positiva del

empleado a la organización, que no es otra cosa que la identificación de las dimensiones del desempeño. Dichas dimensiones deben estar claramente definidas, pues esto permite que el empleado conozca qué se espera de su trabajo y a base de qué será evaluado. Segundo, para que un sistema de evaluación sea efectivo es necesario que los instrumentos de evaluación utilizados recopilen información que permita diferenciar entre los empleados que se desempeñan bien y los que lo hacen pobremente. Esto debe lograrse tomando en cuenta cada uno de los criterios definidos como importantes para el éxito en una determinada labor. Los instrumentos, además, deben ser confiables y útiles, de manera que los datos recopilados tengan significado tanto para el evaluador como para el evaluado.

Las técnicas o métodos para la realización de la evaluación del desempeño son diversas pero pueden ser organizadas bajo tres categorías generales: los procedimientos subjetivos, los orientados hacia los resultados y los procedimientos a base de medidas directas. Los procedimientos subjetivos y/o procedimientos que requieren juicios absolutos sobre el desempeño son denominados así por los autores ya que implican que los supervisores de los empleados emitan juicios valorativos sobre su eficiencia en el trabajo. Estos procedimientos dependen en su totalidad de las opiniones de los evaluadores, haciéndolos susceptibles a errores tales como la lenidad y el efecto de halo. Como procedimientos subjetivos, los autores mencionan los siguientes:

- a) Listas de cotejo ponderadas: consisten de aseveraciones, adjetivos o atributos individuales que han sido evaluados o pesados previamente en términos de su importancia para la eficiencia de un empleado en determinada labor. En ellas el supervisor debe marcar aquellas aseveraciones que considere sean representativas de las conductas de trabajo de cada empleado. El supervisor no conoce el valor de cada aseveración al momento de seleccionarla. La puntuación de evaluación es la suma de los valores asignados a las aseveraciones marcadas por el supervisor.
- b) Escalas sumadas: Este es otro de los métodos más utilizados debido a la sencillez del proceso que se requiere para su construcción. El mismo consta de los siguientes pasos: generación de aseveraciones relacionadas a conductas de trabajo deseables y no deseables, selección del formato para las repuestas del evaluador (que pueden ser en términos de frecuencia, por ejemplo: “siempre, nunca, a veces”; o, en términos de intensidad, por ejemplo: “de acuerdo, en desacuerdo”), asignación de valores o puntuación a cada respuesta según el formato seleccionado, y organización de la secuencia de las aseveraciones en términos de las dimensiones de evaluación seleccionadas. La puntuación de cada empleado será el resultado de la suma de los valores asignados a cada respuesta del evaluador.

- c) Incidentes críticos: este método consiste de un conjunto de conductas que son consideradas como críticas al momento de hacer una diferencia entre el éxito o el fracaso en determinada situación de trabajo. El incidente es definido como criterio por un observador (generalmente el supervisor del empleado), quien además emite juicios sobre su efectividad. Según algunos autores, la principal ventaja de este método es que toma en cuenta conductas en situaciones específicas sin hacer mención de rasgos del empleado y sin permitir inferencias sin fundamento.
- d) Escalas de evaluación basadas en conductas: el método de las escalas de evaluación basadas en conductas (*“Behaviorally Anchored Rating Scales – BARS por sus siglas en inglés)* es uno de los métodos más estudiados debido a que se entiende que puede controlar en forma eficiente la subjetividad de los evaluadores. Dicho método le provee al evaluador una serie de aseveraciones conductuales en contra de las cuales será evaluado el desempeño de los empleados. Su mayor ventaja es precisamente que estimula las observaciones directas y controla las interpretaciones hechas a base de esas observaciones. En contraste, la crítica más importante que se le hace es que con frecuencia los evaluadores tienen dificultad en discernir las similitudes entre el desempeño del evaluado y los ejemplos conductuales utilizados en la escala. Esta situación se agrava particularmente cuando al evaluador se le dan instrucciones de seleccionar aquel incidente más representativo de la conducta del evaluado. A pesar de

las críticas hechas al método BARS, éste sigue siendo uno de los más prometedores como instrumento de evaluación.

- e) Escalas Mixtas: Consisten en una serie de conjuntos de aseveraciones que describen niveles altos, niveles promedio y niveles bajo dentro de cada dimensión del trabajo. Las aseveraciones no siguen un orden específico y la dimensión que representan no es obvia. El evaluador deberá indicar si el desempeño del empleado es “mejor que”, “tan buena como”, o “peor que”, la conducta descrita en la aseveración. Su mayor ventaja es que logra controlar el efecto de distintos errores de evaluación, particularmente el error de indulgencia. Sin embargo, la forma en la cual se obtienen las puntuaciones de evaluación, según las respuestas de los evaluadores, ha sido criticada severamente debido a problemas de confiabilidad.

- f) Selección Forzada: Consiste de una lista de aseveraciones agrupadas de acuerdo a ciertas propiedades estadísticas, en la que, todas las aseveraciones tienen la misma deseabilidad social. El evaluador es “forzado” a seleccionar en cada conjunto de aseveraciones aquellas que sean más descriptivas de cada evaluado. Dado que todas las aseveraciones tienen el mismo nivel de deseabilidad social, al evaluador se le hace muy difícil distorsionar deliberadamente las puntuaciones de evaluación en contra o a favor del evaluado. Esto es posible, pues el evaluador no tiene idea de cuáles aseveraciones van a resultar en evaluaciones positivas o

negativas. En otras palabras, el evaluador no tiene conocimiento del peso asignado a cada aseveración. Diversos estudios han revelado que, comparadas con otros métodos, las escalas de selección forzada disminuyen los errores de evaluación, lo que aumenta la validez de las evaluaciones hechas. En esto consiste su mayor ventaja. Otros estudios han encontrado que este método no ha producido ninguna mejoría real en la validez de los resultados de evaluación. Existe, además, alguna evidencia de que los evaluadores prefieren usar otros métodos, pues estas escalas no les permiten conocer si realmente están evaluando positivamente a aquellos empleados que así lo merecen.

- g) Comparación Pareada: En este método el evaluador deberá comparar sistemáticamente a cada empleado con cada uno de los otros empleados en la misma unidad. Para cada posible par de empleados el evaluador tiene que decidir cuál es el mejor. El número de comparaciones que tendrá que llevar a cabo el evaluador está determinado por la siguiente fórmula: $N(N-1)/2$, donde N es el número total de los empleados a ser evaluados. Este procedimiento de evaluación solo ofrece un ordenamiento de los empleados en términos de su eficiencia. El mismo no puede ser utilizado para determinar cuánto difiere un empleado de otro. Otro problema de las comparaciones pareadas estriba en el número tan alto de comparaciones que debe llevar a cabo el supervisor, muy especialmente si tiene a su cargo un número grande de empleados.

- h) Ordenamiento de Rangos: En este procedimiento, el evaluador comienza clasificando el mejor y el peor empleado de su grupo. De aquellos que quedan sin evaluar, el supervisor seleccionará el segundo mejor empleado y el segundo peor, y así sucesivamente hasta que todos los empleados tengan un rango asignado. Esta labor se vuelve más difícil a medida que el evaluador se va acercando al área promedio, pues los niveles de desempeño son más difíciles de diferenciar. Al igual que las comparaciones pareadas, el ordenamiento en rango solo produce datos ordinales, por lo que no puede saberse la magnitud de la diferencia entre el desempeño de los empleados. Tampoco puede saberse el nivel real de desempeño de un empleado.
- i) Distribución Forzada: Este procedimiento se basa en el supuesto de que el desempeño de un grupo de empleados se distribuye de acuerdo a la curva normal. A partir de esto se ofrece al evaluador una serie de categorías (usualmente de cinco a siete) dentro de las cuales deberá ubicar a cada uno de los empleados. El método obliga al evaluador a colocar empleados en todas las categorías, a base de porcentajes predeterminados, para así evitar que todos los empleados sean evaluados como excelentes, como promedios, o de un desempeño pobre. El mayor problema que tiene este procedimiento es que en términos reales el desempeño de un grupo de empleados puede estar distribuido de forma muy distinta a la de la curva normal. Como resultado de esto, el forzar a un evaluador a asignar un

número fijo de empleados a categorías las cuales no necesariamente pertenecen, puede crear resistencia y/o resentimientos que a la larga afectan todas las relaciones de trabajo.

Los procedimientos orientados hacia los resultados están diseñados para evaluar a los empleados en términos de cuán bien lograron las metas de trabajo establecidas con anterioridad. Los dos más utilizados dentro de esta categoría son la Gerencia por Objetivos y la Planificación y Revisión de Tareas.

3.1.1 Administración por Objetivos

En términos generales, la administración por objetivos es un proceso que requiere la identificación precisa de objetivos o resultados esperados, para la organización en su totalidad, y para cada empleado. Se elabora, además, un programa para el logro de dichos objetivos y se evalúa el desempeño de los miembros de la organización en términos de los resultados obtenidos. Los objetivos se establecen en forma conjunta entre el supervisor y los empleados. Ambas partes llegan a acuerdos en cuanto a la prioridad asignada a cada uno de los objetivos, desarrollan planes sobre cómo y en cuánto tiempo se espera lograrlos, y establecen los criterios que serán utilizados para determinar si los mismos fueron logrados. Al finalizar el período para el cual se establecieron los objetivos, las personas involucradas se reúnen nuevamente para evaluar los resultados reales y para ponerse de acuerdo nuevamente sobre los

objetivos para el nuevo período. La literatura menciona algunas desventajas de este método. Entre ellas el énfasis en estándares cuantitativos más que en estándares cualitativos, la falta de atención al proceso mediante el cual el empleado cumple con los objetivos de trabajo, y el hecho de que con frecuencia no se toman en cuenta factores fuera del control de los empleados que afectan directa o indirectamente su desempeño. Por otra parte, se han mencionado ciertas ventajas, una de las cuales es que promueve la interacción y la comunicación entre los distintos niveles de la jerarquía organizacional, además de facilitar la autodirección y autoevaluación de los empleados. Otra de las ventajas atribuidas a la administración por objetivos es la posibilidad de aumentar la motivación de los empleados debido a la participación de estos en el proceso de establecimiento de metas.

3.1.2 Planificación y Revisión de Tareas

Este proceso es muy similar a la administración por objetivos pero difiere del mismo en que da un mayor énfasis a la revisión periódica de los planes de trabajo con el fin de identificar las metas logradas, los problemas encontrados y las necesidades de adiestramiento. Esto implica que bajo la planificación y revisión de tareas es necesario recurrir, con mayor frecuencia, a algún tipo de mecanismo evaluativo para poder determinar si el empleado ha logrado o no sus metas de trabajo. Su mayor desventaja es que no toma en cuenta datos o información objetiva (cuantitativa). En

cuanto a los aspectos positivos del proceso, se le atribuyen muchas de las mismas ventajas que a la administración por objetivos.

Finalmente, los procedimientos objetivos no requieren la emisión de ningún tipo de juicio valorativo, pues sólo toman en cuenta medidas cuantitativas, como por ejemplo, el número de unidades producidas por un operador de maquinaria o la calidad del producto final. Estas medidas pueden ser obtenidas fácilmente, no obstante, no son consideradas por sí mismas como representativas de la eficiencia de un empleado debido a varias razones:

- a) Omiten o no toman en cuenta factores importantes que deben ser considerados al momento de determinar la contribución del empleado a la eficiencia de su unidad de trabajo;
- b) Son medidas difíciles de obtener en trabajos no relacionados a las manufacturas;
- c) Son influenciadas por factores situacionales sobre los cuales los empleados tienen muy poco o ningún control, y
- d) El utilizar estas medidas como indicador único de eficiencia puede estimular el desarrollo de conductas y actitudes que pueden llegar a ser obstáculos serios para el logro de las metas organizacionales. Por lo tanto, las medidas de productividad pueden ser instrumentos útiles para evaluar el desempeño,

siempre y cuando no sean utilizadas como única fuente para este proceso, pues en sí mismas no son representativas del trabajo de cada empleado.

No es posible cerrar esta parte de las técnicas de evaluación del desempeño, sin hacer mención de los sistemas de evaluación de 360 grados. Dada la insatisfacción imperante en las organizaciones de trabajo con muchas de las técnicas tradicionales, y dado que pueden estimular mejor el crecimiento y desarrollo de los empleados, los sistemas de evaluación de 360 grados son utilizados cada vez más por las organizaciones. Y es que el concepto además de innovador es sumamente sencillo. En estos sistemas los empleados se autoevalúan y reciben información de evaluación de otros empleados dentro de su organización de trabajo. En términos más específicos, cada persona recibe una evaluación de su supervisor o supervisora inmediata y de sus compañeros de trabajo. En aquellos casos en los que se hace pertinente, los clientes externos a la organización también participan en el proceso. Cuando el evaluado es un gerente o supervisor recibe información de evaluación de los empleados a su cargo. Los impulsores de estos sistemas alegan que los mismos producen resultados positivos reales, tales como una mayor conciencia en el empleado de sus fortalezas y áreas a mejorar. Mejoras en las conductas de trabajo tanto de las distintas unidades como de los individuos y procesos de comunicación más frecuentes y de mejor calidad entre evaluados y evaluadores. A largo plazo, se plantea que dichos sistemas pueden aumentar las conductas de búsqueda de información entre empleados y lograr que los gerentes puedan mejorar su capacidad de dirigir eficazmente un grupo de empleados. Estas ventajas que plantea la literatura

son una muestra del entusiasmo con el cual se han recibido dichos sistemas. No obstante autores como Atkins y Wood (2002) advierten que todavía se conoce muy poco sobre la validez de los resultados de evaluación obtenidos a partir de estos sistemas, pues no se han desarrollado investigaciones que comparen dichos resultados con criterios de evaluación independientes y objetivos. Para responder a este planteamiento, los autores realizan una investigación en la cual examinan la validez de los resultados de un sistema de evaluación de 360 grados con los resultados obtenidos a partir de un centro de evaluación (“assessment center”). El estudio, en términos generales, indicó lo siguiente:

- a) Las evaluaciones realizadas por el supervisor inmediato y por los compañeros de trabajo resultaron ser adecuadas para anticipar la calidad del desempeño de los evaluados en las tareas realizadas en el centro de evaluación. Se obtuvieron los mismos resultados utilizando únicamente las evaluaciones de los supervisores.
- b) Las autoevaluaciones se relacionaron negativamente con el desempeño, particularmente en aquellos casos de empleados que se otorgaron puntuaciones de evaluación altas. Dichos empleados obtuvieron las puntuaciones más bajas en las tareas realizadas en el centro de evaluación.
- c) Las evaluaciones realizadas por los supervisores pudieron identificar adecuadamente aquellos empleados que sobre estimaron su desempeño

pero no pudieron identificar aquellos empleados que subestimaron su desempeño en las evaluaciones.

- d) Los compañeros de trabajo sobre estimaron a aquellos empleados que se desempeñaron pobremente en el centro de evaluación.

Los estudios de Atkins y Wood tienen implicaciones prácticas para los sistemas de evaluación de 360 grados. La más importante de ellas es que las autoevaluaciones no pueden ser interpretadas como un reflejo real de nivel de desempeño de los empleados por lo que no deben considerarse para fines administrativos. En segundo lugar, las autoevaluaciones no deben ser el único parámetro de comparación utilizado, como ha ocurrido en la práctica cotidiana de aquellas organizaciones que cuentan con sistemas de evaluación de 360 grados. En otras palabras, las autoevaluaciones son muy poco precisas, por lo que pueden resultar inútiles también para objetivos de desarrollo y aprendizaje. Dado que no representan el desempeño real no es posible identificar adecuadamente las destrezas o áreas que es necesario desarrollar. Por supuesto, estos son los resultados de una sola investigación. Hace falta un mayor análisis para poder establecer conclusiones generalizables.

Hasta aquí se han descrito en forma breve y general, los distintos métodos de evaluación que a grandes rasgos, reporta la literatura pertinente.

La decisión sobre quién debe evaluar constituye el tercer elemento del proceso de evaluación del desempeño. Existen varias opciones que pueden ser utilizadas independientemente o en conjunto, tal y como lo proponen los sistemas de evaluación de 360 grados. La primera de ellas, y tal vez la más obvia, es el supervisor inmediato. Se asume que es quien tiene las mejores oportunidades para observar. Además, es el mejor vínculo entre los empleados y las metas organizacionales, pues el supervisor inmediato es el responsable de que exista una asociación directa entre el desempeño (eficiente o ineficiente) y las distintas acciones de personal (Cascio, 1982).

Los compañeros de trabajo también han sido planteados como alternativa viable para llevar a cabo una evaluación del desempeño. Estos pueden ofrecer una perspectiva distinta de la del supervisor inmediato, pues pueden observar conductas y tener acceso a información a la que el supervisor no tiene, debido a la naturaleza de su puesto. Ahora bien, existen ciertos problemas al utilizar a los compañeros de trabajo como evaluadores: carecen de precisión suficiente como para diferenciar entre las distintas conductas de trabajo y pueden generar resistencia en los participantes del proceso. Dadas estas dificultades, se recomienda que los compañeros de trabajo participen como evaluadores sólo como uno de los elementos que componen todo el proceso de evaluación.

Otras de las alternativas es la de los empleados que responden a un mismo supervisor. Claro está, es una de las alternativas cuando se pretende evaluar el

desempeño de un supervisor, ya que ofrece una visión particular del desempeño de estos últimos. Los empleados son los únicos que conocen de forma directa el grado al cual un supervisor delega tareas y responsabilidades, el grado en que planifica y organiza las tareas con su grupo de trabajo, el tipo de liderazgo que desarrolla y cuán diestro es en términos de la comunicación. La información obtenida se utiliza primordialmente como herramienta para el mejoramiento y desarrollo del supervisor. Sin embargo, para lograr este objetivo es indispensable que exista confianza y buena comunicación entre las partes.

El propio empleado, a través de una autoevaluación, también ha sido considerado como fuente de información sobre el desempeño. Las investigaciones han revelado que las autoevaluaciones, al ofrecer al empleado la oportunidad de participar en el proceso, contribuyen significativamente a motivar al individuo además de reducir su resistencia. En términos negativos, se ha encontrado que las autoevaluaciones tienden a mostrar un mayor nivel de indulgencia, menor variabilidad, mayor sesgo y poco acuerdo con evaluaciones de otras fuentes.

La última alternativa de posible evaluador del desempeño es la de los clientes a quienes una organización sirve a través de sus empleados. Esto resulta especialmente importante en trabajos que requieren un alto grado de interacción con el público. Se entiende que los clientes pueden proveer información útil, no sólo sobre la organización como un todo, sino también sobre individuos/empleados/funcionarios de la organización con quienes tienen contacto frecuente.

Esta última información puede afectar decisiones de personal tales como ascensos, traslados y formación. Además, puede utilizarse para investigaciones, como por ejemplo, estudios de validación de criterios, medición de los resultados de formación, e incluso, sirve de base para llevar a cabo actividades de cambio y desarrollo organizacional.

En resumen, la literatura plantea un total de cinco alternativas distintas que pueden ser consideradas de forma independiente o en conjunto al momento de determinar quien evalúa el desempeño de los empleados. Estas son:

- a) El supervisor inmediato;
- b) Los compañeros de trabajo;
- c) Los empleados asignados a un mismo supervisor;
- d) El propio empleado, y
- e) Los clientes a quienes se les presta servicio.

Cada una de ellas, con sus ventajas y limitaciones, constituye una pieza distinta pero complementaria en el proceso de evaluación del desempeño. La selección de cualquiera de ellas dependerá de los objetivos asignados al proceso de evaluación y de los recursos disponibles (Cascio, 1982). En el caso de los sistemas de

360 grados, todas estas opciones se utilizan al mismo tiempo por entender que proveen una mejor información del desempeño sobre la cual tomar decisiones.

La etapa final del proceso de evaluación del desempeño viene a ser lo que comúnmente se conoce como la entrevista de evolución. Algunos autores como Muchinsky (1993) insisten en denominar este elemento como entrevista de retroalimentación, ya que es el medio a través del cual se les informará a los empleados los resultados de la evaluación previa de su desempeño. Independientemente de cómo se le denomine, la importancia de la entrevista de retroalimentación ha sido documentada, no solo como herramienta para mejorar el desempeño de los individuos en las organizaciones de trabajo, sino también como un medio para facilitar el logro de metas tanto organizacionales como personales (Larson, 1989). Sobre este asunto Larson (1989) establece que la retroalimentación es valiosa para los empleados en la medida en que reduce la incertidumbre sobre las conductas apropiadas para lograr las metas y sobre cómo son evaluadas las mismas, clarifica las prioridades de las distintas metas dentro del contexto del trabajo, y le permite al empleado evaluar su nivel de competencia para llevar a cabo las tareas que le son asignadas.

A la entrevista de retroalimentación se le asignan diversos objetivos. El primero de ellos es la revisión de las tareas asignadas y cuán bien el empleado las ha llevado a cabo. El segundo es la identificación de las metas que el empleado deberá cumplir antes del próximo periodo de evaluación. Por su parte, Lloyd (1986), plantea

que la entrevista tiene objetivos distintos para el supervisor y para el empleado. Para el supervisor, quien es el representante de la organización y la parte de mayor poder en la situación de evaluación, esta entrevista tiene dos objetivos: Primero, convencer al empleado para que acepte sus juicios sobre la cantidad, calidad y valor del trabajo que llevo a cabo y, segundo, proveer una oportunidad de diálogo a través de la cual ambos participantes puedan negociar metas futuras y las formas para lograrlas. Para el empleado, el objetivo primordial de la entrevista es proveer argumentos con el fin de persuadir al supervisor de que su desempeño ha sido lo suficientemente bueno como para garantizar su empleo, aumentos de salario, rango y responsabilidades o, por el contrario, de que su juicio es incorrecto y debe ser modificado para reflejar lo que el empleado cree que es un mejor entendimiento de su desempeño. Para Larson (1989), el objetivo principal de dicha entrevista es la regulación de la conducta del empleado, de manera que éste mantenga sus actividades de trabajo dirigidas hacia las metas previamente establecidas.

Se han llevado a cabo varias investigaciones con el fin de comprender todos aquellos factores que contribuyen u obstaculizan el logro de estos objetivos. Uno de los aspectos que se ha investigado son las reacciones de las partes involucradas (supervisores y empleados) hacia el proceso de entrevista de retroalimentación. En un estudio que recogió las reacciones de un grupo de doscientos gerentes, al informar los resultados de evaluación a través de entrevistas, se obtuvieron tres hallazgos importantes:

1. Los gerentes experimentan altos niveles de ansiedad, especialmente al comunicar evaluaciones negativas. Dicha ansiedad es transmitida y comunicada al empleado a través de conductas disfuncionales que incluyen diversas formas de agresividad y conductas impositivas;
2. Existen cinco puntos principales que constituyen una preocupación de los gerentes al dar evaluaciones por medio de entrevistas: objetividad de las evaluaciones, adecuación de la información utilizada durante el proceso, limitaciones del sistema de evaluación utilizado, incertidumbre al enfrentar reacciones hostiles y necesidades de mantener relaciones interpersonales satisfactorias luego de llevar a cabo el proceso de entrevista, y
3. Las descripciones hechas por los gerentes en términos de entrevistas de retroalimentación efectivas y no efectivas, giraron en torno a la calidad del desempeño de los empleados y de la relación interpersonal que existía entre ambos.

Klimoski y Lawrence (1990), al estudiar este mismo aspecto encontraron que un 80 por ciento de los supervisores encuestados disfrutaba al ofrecer evaluaciones positivas por medio de entrevistas, mientras que a la inmensa mayoría le disgustaba tener que ofrecer evaluaciones negativas. A partir de estos resultados, los autores plantean que puede surgir resistencia por parte de los evaluadores a llevar a cabo un proceso de entrevista de retroalimentación, especialmente cuando la información es

negativa. Dicha resistencia puede entonces impactar el proceso en distintas formas: el evaluador puede negarse a dar la retroalimentación, puede retrasar u obstaculizar lo más posible la sesión de retroalimentación, puede elegir ofrecer información sumamente específica con el fin de justificar los resultados negativos, y puede distorsionar la información con el fin de evitar un fuerte impacto para el empleado.

Con respecto a las reacciones de los empleados a este proceso de entrevista, las investigaciones han revelado que, en términos generales, los empleados reaccionan defensivamente a las sugerencias y comentarios de sus supervisores para mejorar el desempeño. Se ha encontrado, además, que la mayoría de los empleados manifiestan reacciones negativas a la entrevista a partir de la forma en que el supervisor la condujo. Por otro lado, se ha demostrado que la forma en que los empleados perciben a su supervisor puede influenciar mucho sus respuestas a la misma, en esto entran en juego dos factores importantes: la credibilidad, definida como el grado en que el supervisor se visualiza como alguien que puede evaluar legítimamente el desempeño, y el poder, definido como el grado en que el supervisor puede controlar las recompensas más valoradas por el empleado. Se entiende que estos factores pueden influenciar cuán bien el empleado comprende la información que se le transmite, el grado en que la información se percibe como correcta, y la disposición y el deseo del empleado por cambiar su conducta según sea sugerido en la retroalimentación (Muchinsky, 1993).

Las entrevistas de retroalimentación también han sido estudiadas en términos de su utilidad y su congruencia con los objetivos de desarrollo y aprendizaje del empleado. Se ha generado un debate entre los expertos, pues algunos entienden que para cumplir con los objetivos mencionados es indispensable separar, en la evaluación del desempeño, aquellos elementos que responden a aspectos administrativos de aquellos que responden a aspectos de desarrollo. Otros entienden que no es necesario separar ambos aspectos. Por ejemplo, Dorfman y sus colegas (1986), realizaron un estudio con el fin de determinar si las entrevistas de evaluación tienen características identificables que correspondan a las funciones administrativas y de desarrollo (funciones que con frecuencia les son asignadas a los sistemas de evaluación) y determinar si realmente existe algún impacto sobre el desempeño del empleado como para justificar la separación de ambas funciones. Los autores también examinaron la relación entre las evaluaciones hechas por el supervisor y las conductas que estos mostraban en el proceso de la entrevista, la relación entre conductas específicas asociadas a los aspectos de desarrollo y administrativos con la satisfacción y motivación de los empleados, y la relación entre las conductas de los supervisores en el proceso de evaluación y el posterior desempeño de los empleados. Los resultados revelaron lo siguiente:

1. Las entrevistas de evaluación tienen componentes de desarrollo y administrativos identificables. Las dos dimensiones obtenidas fueron el apoyo del supervisor y las mejoras en las conductas de trabajo de los empleados;

2. Los supervisores son influenciados por el desempeño de sus empleados, ya que mostraban un mayor esfuerzo por lograr mejorar el desempeño y resolver los problemas de trabajo de los empleados con desempeño pobre. Se encontró, además, que las puntuaciones dadas por los supervisores estaban relacionadas positivamente con el nivel de apoyo provisto por el supervisor;
3. El factor de apoyo esta positivamente relacionado con la motivación del empleado para mejorar sus conductas de trabajo. El factor administrativo de paga y ascensos esta relacionado positivamente con la satisfacción. Este hallazgo sugiere que si se quiere promover sentimientos positivos hacia el proceso de evaluación en el empleado, deben incluirse elementos administrativos en las entrevistas, y
4. Las conductas de los supervisores en el proceso de evaluación no tuvieron un impacto significativo sobre el desempeño posterior de los empleados. Estos resultados son consistentes con varias investigaciones que han encontrado pocas mejoras significativas como producto de las entrevistas de retroalimentación. A partir de los resultados de esta investigación, Dorfman y sus colegas (1986), concluyen que no se apoya la idea de separar los elementos administrativos y de desarrollo en la evaluación del desempeño.

Al igual que otros aspectos de los sistemas de evaluación del desempeño, las entrevistas de retroalimentación se han criticado, tomando como base los resultados que las diversas investigaciones han revelado. No obstante, a pesar de las críticas que

se le hayan hecho en la literatura, dicha entrevista es un factor de gran importancia dentro del sistema de evaluación del desempeño en su totalidad. El proceso de devolver la información de evaluación al empleado resulta ser un elemento crítico al momento de determinar el impacto real que tiene el proceso de evaluación del desempeño sobre las conductas de trabajo de los empleados (Muchinsky, 1993). Es por esta razón que algunos autores la consideran como el cuarto elemento constitutivo del proceso de evaluación del desempeño. Junto a los primeros tres (el qué, el cómo y el quién), la entrevista de retroalimentación completa el proceso de evaluación del desempeño, según esta estructurado en la mayoría de las organizaciones de trabajo que utilizan dichos sistemas.

A partir de lo visto hasta aquí, podemos establecer que el proceso de evaluación del desempeño está compuesto por cuatro elementos fundamentales:

- a. Qué se evalúa;
- b. Métodos e instrumentos de evaluación;
- c. Los evaluadores, y
- d. La entrevista de retroalimentación.

Cada uno de ellos, con sus particularidades, hace del proceso de evaluación una herramienta importante para la toma de decisiones del personal y para el logro de metas tanto individuales como organizacionales.

2.4 El Aprendizaje

El aprendizaje constituye uno de los temas más importantes actualmente en la administración. No obstante este interés particular por dicho proceso no es nuevo. Desde muy temprano en la historia intelectual humana se han planteado preguntas relacionadas a la conciencia, su relación con el cuerpo (como expresión material del ser) y cómo la misma facilita o dificulta la sobrevivencia de la especie en el contexto social y físico dentro del cual nace y se desarrolla. Dado que el objetivo primordial de este trabajo es conocer en qué medida los sistemas de evaluación del desempeño contribuyen al aprendizaje y desarrollo de los empleados, es importante establecer con claridad qué es aprendizaje, cómo se manifiesta y cuál es su relevancia dentro del contexto organizacional.

La literatura revisada muestra que varios expertos consideran el concepto de aprendizaje como difícil de definir. Es comprensible, pues muchas veces los términos que se utilizan para definir aprendizaje son sumamente ambiguos. Por ejemplo, el Diccionario Actual de la Lengua Española Vox (1995) establece que aprender es la adquisición de conocimientos por medio del estudio, ejercicio o experiencia. Entonces aprender es conocer, y se obtiene el conocimiento por medio de la experiencia, la práctica o el estudio. Ahora, ¿Qué es conocer? ¿Qué es experiencia?, ¿Qué es práctica? Nuevamente, el Diccionario Vox indica, entre otros significados, que conocer es llegar a saber por medio de la inteligencia, conocer es tener la idea o noción de unas cosas; la experiencia, es una enseñanza que se adquiere con la práctica

y, la práctica, es el ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas. El resultado de todas estas definiciones es que el concepto de aprendizaje sigue tan difícil de definir como el comienzo. Como si lo anterior no fuera suficiente, Bower y Hilgard también presentan otra dificultad. Según se estableció anteriormente, se considera que el aprendizaje es la adquisición de conocimientos. Ello implica que en un momento dado el organismo (humano animal) no poseía una pieza de conocimiento que en otro momento dado sí tiene. En otras palabras, el organismo experimenta un cambio en su nivel de conocimientos. Dichos cambios son atribuidos a la experiencia, sin embargo, no se puede afirmar que ésta los produzca consistentemente. Puede ocurrir que un organismo, por alguna razón, falle en aprender. Entonces, ¿Cómo se puede saber si el sujeto ha experimentado un cambio real en su nivel de conocimientos? Es decir, ¿cómo se puede saber que ocurrió aprendizaje?

La mayoría de los expertos en aprendizaje están de acuerdo con el hecho de que este proceso no puede ser estudiado de forma directa; solo puede inferirse su naturaleza a través de los cambios que se observan en la conducta. Es importante hacer énfasis sobre el hecho de inferir a partir de la conducta observada. Sobre este asunto, se infiere conocimiento a partir de las respuestas que emite el sujeto como consecuencia de cuestionamientos o piezas de información que ofrece el observador; se infiere también que ocurre aprendizaje a partir de una experiencia dada, al igual al observar los cambios en los niveles de conocimientos previos y posteriores a una experiencia particular.

Desarrollar una definición que permita la elaboración de herramientas conceptuales para medir las cualidades de estos cambios es una tarea sumamente compleja. No obstante, Bower y Hilgard ofrecen una que muy bien sirve a estos propósitos: el aprendizaje se refiere a cambios en la conducta (o en el potencial) de una persona en una situación dada, que son el resultado de experiencias repetidas en esa misma situación. Estos cambios no podrán ser atribuidos a conductas innatas, a la maduración o a estados temporales tales como la fatiga y estados alterados de conciencia.

Según la definición de Bower y Hilgard ocurre aprendizaje sólo cuando el cambio observado no se puede explicar de otra manera. Esta definición no establece las condiciones bajo las cuales ocurre aprendizaje; la repetición de una experiencia en una misma situación no necesariamente produce cambios observables en las respuestas de los organismos. No obstante, esta definición, además de destacar la importancia del factor experiencia, le deja espacio al investigador para definirla y especificar el tipo o tipos que son necesarios para que ocurra aprendizaje.

Argyris (1993) aprovecha el espacio que ofrece la definición actual para elaborar un modelo de aprendizaje dentro del contexto organizacional que definitivamente parte del factor experiencia. El autor utiliza el concepto de acción para hacer referencia a aquellas experiencias que los seres humanos viven y crean en su proceso de vida cotidiana. La acción, según Argyris, es la forma a través de la cual el ser humano le da sentido a la vida, es la forma a través de la cual cada persona se

da a conocer ante los demás y ante sí mismo. Es a través de la acción que los seres humanos crean las estructuras sociales que preservan el orden necesario para funcionar adecuadamente en la vida cotidiana, en las organizaciones de trabajo y en la sociedad en general.

Los conocimientos que adquiere una persona a través de la acción son fundamentales tanto para su desarrollo dentro de un espacio de vida como para la creación de dicho espacio. Entonces, este concepto, según lo plantea el autor, implica necesariamente que una persona o un grupo de personas implantan continuamente estructuras y modos distintos de hacer las cosas. En otras palabras, para el autor la acción no es el mero descubrimiento de ideas, es la implementación de esas ideas y la evaluación de cuan efectiva resultó dicha implantación. El concepto de acción que plantea Argyris claramente establece la realización de un cambio a partir de la evaluación que haga cada persona de los resultados obtenidos al utilizar una estructura o modo de acción particular.

Las acciones que realiza cada persona siempre tienen una intención, es decir, siempre son deliberadas. A partir de este planteamiento, Argyris y Schön (1978) desarrollan el concepto de teorías de acción. Las mismas son consideradas como los principios o valores que le dan sentido y dirección a la conducta humana. Al afirmar que la conducta humana es guiada por las teorías de acción, se afirma también que toda conducta deliberada tiene una base cognoscitiva, se reconoce y se plantea la relación estrecha que existe entre el aprendizaje y la acción.

Según Argyris (1993) el aprendizaje es la detección y corrección de un error. Este último es considerado como la falta de congruencia entre lo que se espera lograr con una determinada acción y lo que realmente ocurre al tomar dicha acción. Para corregir el error, el individuo tiene que tomar las acciones pertinentes de manera que pueda lograr una congruencia entre intenciones y resultados. El aprendizaje, entonces, es acción. Existen tres razones por las cuales Argyris plantea una relación tan estrecha entre estos dos conceptos:

1. Es muy difícil que cada individuo posea todas las teorías de acción necesarias para enfrentar y manejar la complejidad de una situación dada. Siempre va a existir una brecha entre los conocimientos que posee cada persona y los que necesita para conducirse eficazmente en una situación específica. Para poder cerrar esta brecha, es indispensable que la persona aprenda sobre el nuevo contexto, dentro de él.
2. Aún cuando la brecha de conocimiento haya sido cerrada, es muy poco probable que las acciones que se diseñan y se implantan sean adecuadas. Los contextos o situaciones dentro de las cuales opera cada individuo cambian constantemente. Es muy difícil que otras personas o grupos dentro de la misma situación reaccionen de acuerdo al diseño que el individuo haya creado para sus acciones. Por esta razón, existe la necesidad de vigilar continuamente las acciones propias y las acciones de los demás. Se requiere , un proceso de aprendizaje interactivo, y

3. Se requiere aprendizaje no sólo para actuar eficientemente, sino que también es esencial para poder codificar aquellas acciones que resultaron efectivas de manera que se puedan repetir cuando así sea apropiado. Esto significa, según Argyris, que las acciones efectivas, además de ser almacenadas como normas o reglas en las estructuras cognoscitivas del individuo, son dadas a conocer en forma de políticas o rutinas que son reforzadas por la cultura, en este caso, por la cultura organizacional. La creación de políticas, de rutinas y de culturas requiere aprendizaje. Por lo tanto, la acción y el aprendizaje son dos requisitos necesarios para producir soluciones realmente eficientes a los problemas que día a día las personas o los grupos deben enfrentar en su contexto.

Argyris y Schön hacen una distinción entre las teorías de acción por las cuales se aboga y las teorías de acción que se usan. Esta distinción resulta importante al momento de entender los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir tanto a nivel individual como a nivel organizacional. Las primeras, las teorías de acción por las cuales se aboga, son aquellas que se ofrecen ante otros cuando se es cuestionado sobre cómo se atendería una situación dada; las teorías de acción por las cuales se aboga son las que se comunican a los demás. Las segundas, las teorías de acción que se usan, son las que realmente gobiernan la conducta. Usualmente, las teorías de acción que se usan no son compatibles con las teorías de acción por las cuales se aboga, y es muy posible que la persona o personas no se den cuenta de la incompatibilidad que puede existir entre ambas.

Según los autores, el aprendizaje puede ser entendido también como la evaluación y la reestructuración de las teorías de acción. A estos efectos, Argyris y Schön explican que cuando existe una discrepancia entre las expectativas y los resultados, considerado esto como un error, el individuo trata de corregir esta situación modificando los conceptos e imágenes que tienen sobre su realidad y actuando de maneras distintas. Se asume que de esta forma se lograría la congruencia entre lo que se espera y lo que se logra. En otras palabras, las personas podrían detectar limitaciones en las teorías en uso y tomarían las medidas que entendieran pertinentes para mejorarlas. Con ello entonces, se crea un ciclo de aprendizaje dentro del cual los individuos actúan a partir de sus teorías en uso, y estas últimas producen o no producen una incongruencia entre expectativas y resultados. A partir de lo anterior se lograría la confirmación o la no confirmación de la teoría en uso original. Estos episodios de aprendizaje pueden ser clasificados bajo dos categorías denominadas por Argyris y Schön como *aprendizaje de lazo sencillo* y *aprendizaje de lazo doble*.

3.1.3 Aprendizaje de lazo sencillo

Ocurre cuando al detectar un error, se alteran las estrategias de acción de manera que se logre congruencia entre las nuevas acciones y los resultados esperados, sin que ello implique la modificación de las normas y valores que sirven de fundamento a las teorías de acción en uso. Este tipo de aprendizaje tiene el objetivo

primordial de sostener un orden y una constancia; es la capacidad de mantener un nivel de estabilidad dentro de un contexto que cambia continuamente. En este tipo de aprendizaje ocurren cambios en los supuestos y estrategias de acción de las personas, pero siempre dentro de los límites que imponen las normas y valores que fundamentan sus teorías en uso.

3.1.4 Aprendizaje de lazo doble

Conlleva el mismo ciclo de detección y corrección de discrepancias pero con respecto a las normas y valores que definen y dirigen las acciones; en este tipo de aprendizaje se modifican lo que Argyris y Schön denominan como valores gobernantes. A partir de los cambios en los valores gobernantes se establecen nuevas prioridades y normas de desempeño mediante la reestructuración de las normas en sí mismas y de las estrategias y supuestos que están asociadas a ellas. El tipo de proceso evaluativo que genera el aprendizaje de lazo doble también permite identificar y dar solución a la incompatibilidad que exista entre los distintos valores y normas que fundamentan las acciones de los individuos.

Las organizaciones, según Argyris (1982), pueden crear las condiciones necesarias para que ocurran procesos de aprendizaje de lazo doble. Sobre este particular el autor afirma que las siguientes son las variables gobernantes que

contribuyen a este fin. Las variables gobernantes son aquellos valores y supuestos que le dan sentido y dirección a toda actividad humana.

- a) Procesos decisionales por consenso: el consenso mueve el sistema hacia el acuerdo y la armonía. Por el contrario, el considerar lo que la mayoría establece como curso de acción crea una dinámica de ganadores y perdedores. Cuando domina la voluntad de los ganadores, los recursos de los perdedores son ignorados. El sistema organizacional entonces tiene acceso a sólo una parte de los recursos disponibles dentro de ellos. El acercamiento de consenso requiere que todos los miembros lleguen a un acuerdo. No hay ganadores ni perdedores, por lo que existe la oportunidad de compartir la información relevante. De esta manera, el sistema puede disponer de todos sus recursos.

- b) Análisis colaborativo: cuando las personas intentan aprender juntas sobre algo, se comprometen en un análisis colaborativo. Existe un interés genuino en las visiones y experiencias de todas las personas y se reconoce que ningún individuo posee la verdad. Cuando un sistema falla en lograr una atmósfera de análisis colaborativo, los individuos desarrollan una gran preocupación por estar siempre en lo correcto. En donde hay libertad para equivocarse de vez en cuando, se hace posible la innovación. Cuando este no es el caso, se limita severamente la experimentación y se niega una oportunidad significativa para el aprendizaje organizacional.

- c) Valoración de la singularidad: con frecuencia, los sistemas inducen el cumplimiento de formas de operar previamente establecidas. Sin embargo, el ser humano es único y creativo. Se requiere de mucha energía para trabajar en contra de las fuerzas que intentan limitar nuestra individualidad. Tal esfuerzo minimiza la energía disponible para el aprendizaje y al cambio organizacional. Al valorar la singularidad individual la organización gana acceso a una gran fuente de recursos. La conformidad sólo produce una masa de fuentes y recursos similares. El potencial para el aprendizaje organizacional es aumentado cuando se cultiva y se valora la unicidad.
- d) Satisfacción mutua de necesidades: con frecuencia la vida organizacional demanda compromisos mayores de los individuos. Como consecuencia las necesidades del individuo se toman en cuenta sólo cuando no afectan a lo que se asume que produce un bien para la organización. A medida que esto sucede menos miembros de la organización encuentran satisfacción a sus necesidades personales. A medida que dichos miembros aceptan esta situación las soluciones parciales a los asuntos se vuelven un patrón. Ello evitará la búsqueda y el descubrimiento de nuevas posibilidades, lo cual resulta en una capacidad limitada para el aprendizaje y cambio organizacional. Cuando la satisfacción mutua de necesidades se convierte en una variable gobernante, no se toman acciones precipitadamente, sino que se exploran las distintas posibilidades para que el resultado final sea

satisfactorio para las partes involucradas. Este ambiente aumenta el potencial para el aprendizaje organizacional.

Luego de implantadas las variables gobernantes, cada individuo que pertenece a la organización tendrá el espacio que necesita para aprender. Como resultado, se desarrollan nuevos modos de actuar que permitan llenar sus expectativas.

Directamente relacionada a los conceptos de aprendizaje de lazo sencillo y lazo doble, está la distinción que hace Argyris (1990) de dos tipos de error: el *error de primer orden* o error debido a la ignorancia, y el *error de segundo orden* o error de diseño. Como bien se indicara en un momento anterior, Argyris define el proceso de aprendizaje como la detección y corrección de un error; entendido como la discrepancia entre intenciones y consecuencias. Ahora bien, cuando una persona lleva a cabo una serie de actividades con el fin de obtener unos resultados y no los logra, ello puede deberse a la falta de información necesaria para lograr la efectividad esperada. Por ejemplo, un empleado espera obtener buenas puntuaciones al final de su periodo de evaluación, sin embargo, no las obtiene pues su supervisor le considera irresponsable por no reportarse ante él o ella tan pronto llegar por las mañanas a su trabajo. El empleado desconocía que tenía que llevar a cabo este procedimiento. Argyris le denomina como error de primer orden, pues es el tipo de error más evidente y uno de los más frecuentes que tanto los individuos como las organizaciones deben enfrentar.

Por otro lado, cuando una persona comete un error, pues sus acciones parten de supuestos equivocados o no pertinentes a la situación dada, comete lo que Argyris llama error de diseño. El error de diseño se comete en virtud de la presencia de “mala” información. Este tipo de error es mucho más difícil de detectar y es la razón primordial para la ineficiencia en las organizaciones. Dado que el error de diseño atenta contra la buena práctica gerencial, con suma frecuencia las personas invierten mucho esfuerzo en encubrirlo. Según Argyris (1990) la situación se complica aún más, pues se realizan esfuerzos para encubrir el encubrimiento. Como resultado, las personas aprenden que dicho encubrimiento es necesario para garantizar su sobrevivencia dentro de la organización, y con el tiempo dichas acciones comienzan a considerarse como necesarias. Una vez que esto sucede, se detiene todo proceso de cuestionamiento, y por ende desaparece la posibilidad de que ocurra aprendizaje.

El error de diseño, según Argyris, suele ocurrir sin que las personas se den cuenta. Es decir un curso de acción particular se activa automáticamente cuando el individuo se enfrenta a una situación dada. Dicho curso de acción parte de unas premisas que previamente han sido integradas a los “programas” o estructuras de acción de las personas, y no son adecuadas para el manejo de esa situación. Argyris plantea que estas mismas premisas o valores gobernantes, también son la causa por la cual las personas no se dan cuenta de que cometen un error en el momento en que lo están cometiendo. El resultado es entonces incompetencia.

Dada la distinción entre el error de ignorancia y el error de diseño también se plantea que la corrección de los mismos requiere formas distintas. Sobre este particular Toro (1995) afirma que si se trata de un error debido a la ignorancia, la forma de corregirlo es precisamente identificando la información que falta obteniéndola de las fuentes adecuadas. El error de diseño, por otra parte, requiere la evaluación y la modificación de valores gobernantes, estructuras que están muy arraigadas en las personas y que por consiguiente dificultan en gran medida su corrección. Definitivamente, existe un paralelismo entre el aprendizaje de lazo sencillo y el error debido a la ignorancia, y entre el aprendizaje de lazo doble y el error de diseño. A este respecto, Toro afirma lo siguiente:

“... la detección y corrección de los errores debido a la ignorancia es equivalente al aprendizaje de lazo sencillo, mientras que la detección y corrección de errores de diseño es equivalente a aprendizaje de lazo doble. Análogamente, esta distinción provoca que, ante fracasos persistentes, se examine la posibilidad de que los problemas en cuestión se estén pretendiendo resolver como si fueran solubles mediante aprendizaje de lazo sencillo cuando su solución requiera aprendizaje de lazo doble.”

Es importante el planteamiento que hace el autor con respecto a intentar solucionar problemas persistentes por medio de procesos de aprendizaje de lazo sencillo cuando lo que requiere es procesos de aprendizaje de lazo doble. Esta situación crea un ciclo de ineficiencia que, aún cuando pueda ser identificado por el individuo, usualmente este último no posee las herramientas para detenerlo y empezar

de nuevo. Darse cuenta de qué es necesario aprender, cuándo es necesario aprender y qué tipo de aprendizaje se necesita para atender una situación dada, requiere destrezas asociadas al aprendizaje de segundo orden.

Los procesos de aprendizaje que plantean Argyris y Schön (1978) en su modelo, ocurren en todas las facetas de la vida de una persona. Sin embargo, los autores hacen sus planteamientos en respuesta a unas circunstancias observadas dentro del contexto organizacional. Ello impone unas condiciones particulares. En relación a esto, Argyris y Schön expresan que las organizaciones no sólo son teorías de acción por sí mismas – en tanto y en cuanto sean consideradas como una faena cognoscitiva llevada a cabo por cada miembro – sino que también son pequeñas sociedades formadas por personas que ejecutan papeles específicos dentro de un sistema de tareas. Por supuesto, estas sociedades crean una serie de normas de conducta que les caracterizan, y que son compartidas por todos sus miembros. Estos últimos también comparten un lenguaje, unos estilos, y según Argyris, teorías de acción en uso que, en última instancia, facilitan o inhiben el aprendizaje.

Particularmente en este trabajo, pretendemos entender en qué medida la evaluación del desempeño contribuye a facilitar u obstaculizar el aprendizaje individual de los funcionarios del Nivel Central del SENAMA. Para lo anterior, y por ser a nuestro parecer la más completa, asumimos la definición que ofrecen Argyris y Schön (1978) en su modelo: aprender es detectar y corregir un error; el que se define como la falta de congruencia entre expectativas y resultados. Dicha

incongruencia puede deberse a la falta de información pertinente para desarrollar estrategias de acción que permitan lograr lo que se espera. En este caso, se habla de un error de ignorancia. Por otra parte, la incongruencia entre expectativas y resultados también puede atribuirse a la utilización de valores gobernantes (Argyris y Schön, 1978) o programas (Toro, 1995) que parten de información incorrecta. Este es considerado como un error de diseño.

Asumimos dos categorías primordiales para describir el tipo de aprendizaje que ocurra: el aprendizaje de lazo sencillo y el aprendizaje de un error sin que se alteren de alguna forma los valores gobernantes asumidos por el individuo como guías de conducta; el segundo, implica la detección y corrección de un error por medio de procesos de análisis y cuestionamientos que tienen como resultado el cambio en los programas de acción de las personas.

2.5 Sistema de evaluación del desempeño y el aprendizaje individual

Los sistemas de evaluación del desempeño son tema de estudio ineludible si se quiere comprender con claridad el funcionamiento y desarrollo de las organizaciones y sus miembros. A estos efectos, aspectos del proceso de evaluación del desempeño tales como los usos, propósitos, métodos de observación y recopilación de información y retroalimentación se asocian a conceptos tales como desarrollo, cambio y aprendizaje organizacional. Estos, a su vez, se han transformado

en campos de estudio por sí mismos; es decir, en áreas básicas de investigación, que desde sus comienzos han mostrado poseer elementos fundamentales tanto para la teoría como para la práctica de profesionales en psicología organizacional, administración de empresas, educación y administración pública (Beer, 1980). Ahora bien, ¿cuál es la relación entre los sistemas de evaluación del desempeño, tema central del presente estudio, y el aprendizaje de los funcionarios?

Vivimos en un mundo donde las organizaciones son cada vez más una fuerza fundamental de desarrollo económico, político y social. Se han creado lazos profundos entre estas y cada uno de los miembros que componen una sociedad. A estos efectos, los individuos pasan la mayor parte de su tiempo trabajando en alguna organización, a partir de lo cual pueden sostenerse y satisfacer muchas de sus necesidades básicas. Por lo tanto, en cierto sentido, la calidad de vida de cada uno de estos individuos depende de las condiciones en las que se encuentre dentro de su organización – el trabajo que se le asigne, el estilo de supervisión que se le brinde, y las políticas y procedimientos que dirigen su conducta. La forma en la cual una organización funciona es entonces significativa para la vida de cada uno de sus miembros. Sin embargo, esta relación entre el individuo y su organización no es tan sencilla como puede parecer. La capacidad que tenga la organización para satisfacer las necesidades de cada uno de sus miembros depende de su habilidad para sobrevivir y prosperar en su medio ambiente, en su entorno. Para ello, la organización depende de la motivación y destrezas de sus miembros, pues solo así realizará las metas de prosperidad que se ha impuesto. Si la organización no logra canalizar las energías y la

creatividad de sus miembros hacia sus metas, la misma no podrá competir para mantener un nivel de producción y calidad que la sostengan dentro del contexto al cual pertenece. Los individuos que trabajan para organizaciones que no pueden competir no podrán lograr sus metas personales a través de la organización (Beer, 1980).

El bienestar de una sociedad en su totalidad dependerá entonces de que exista un intercambio efectivo y continuo entre los individuos y su organización y entre las organizaciones y su medio ambiente. Si el primer intercambio no es efectivo, el bienestar del individuo corre peligro. La insatisfacción y el ausentismo son señales claras de dificultades a este respecto. Si el segundo intercambio no es efectivo, la viabilidad económica de la sociedad en pleno se verá amenazada (Beer, 1980). Se hace evidente, entonces, que es ésta una relación *bidireccional* entre individuo y organización; es ésta una relación definida y enmarcada por el intercambio continuo entre las dos partes y el medio dentro del cual ocurre.

Uno de los medios o instrumentos creados con el fin de lograr un intercambio efectivo entre la organización y sus miembros son los sistemas de evaluación del desempeño. Esto es así, pues los mismos proveen la información que le permitirá tanto a los individuos como a las organizaciones conocer y analizar el grado en el cual sus necesidades son satisfechas y sus metas logradas. Los sistemas de evaluación del desempeño constituyen así un indicio de la efectividad del intercambio entre las partes. Mediante estos sistemas la organización puede llevar constancia de los

recursos que utiliza para lograr sus objetivos, entre los cuales el más importante es el recurso humano, además de otorgar a sus miembros aquellos elementos importantes de satisfacción tales como ascensos, aumentos de sueldo, formación, reconocimientos, y otros, que facilitan y estimulan el aprendizaje necesario para el desarrollo y crecimiento de los individuos. Por otra parte, se hace posible el desarrollo de la organización, pues sus miembros contribuyen positivamente y con su mayor esfuerzo a la producción de bienes y servicios que permitirán a la organización cumplir con sus metas y sobrevivir dentro de su medio.

Según Beer (1980) la capacidad de una organización para lograr sus metas y llenar las necesidades de sus miembros es función del grado en que exista congruencia entre los individuos, los procesos, la estructura y el medio ambiente de la organización. Cuando no existe congruencia entre estos elementos, los miembros de la organización muestran una frustración que es el resultado de la incapacidad que estos perciben tener para lograr satisfacer metas y necesidades personales, cumplir con sus expectativas y utilizar sus destrezas. Por otro lado, cuando existe congruencia entre estos elementos, los miembros de la organización se esforzarán por superar barreras, cumplir con sus tareas y llenar sus necesidades personales.

La existencia de la mencionada congruencia es la importancia fundamental para el buen funcionamiento de las organizaciones. Para lograrla es necesario que la organización se involucre con procesos planificados de cambio y desarrollo que abarquen a la organización en su totalidad, que estén apoyados por la alta dirección, y

cuyo propósito principal sea el cambio de actitudes, conductas y ejecuciones de los distintos grupos que componen la organización. El desarrollo y cambio organizacional puede ser visualizado entonces como el proceso mediante el cual se diagnostican los problemas organizacionales a través de la identificación de incongruencias existentes entre el medio ambiente, las estructuras, los procesos y los miembros de la organización (Beer, 1980).

Los sistemas de evaluación del desempeño pueden constituir parte importante de los procesos de cambio y desarrollo organizacional, y por consiguiente del aprendizaje individual, pues llegan a ser uno de los medios a través de los cuales se intenta resolver alguna de las incongruencias que existen dentro de la organización. Por otro lado, muchas veces la implantación de los mismos requiere cambios significativos en las actitudes y conductas de empleados y supervisores, además de una reestructuración completa de las tareas y responsabilidades de ambas partes. Es por esto que los sistemas de evaluación del desempeño han sido asociados con procesos de cambio y desarrollo organizacional. También han sido asociados con procesos de aprendizaje y con las oportunidades de desarrollo individual.

El aprendizaje y oportunidades de desarrollo individual a través de los sistemas de evaluación del desempeño es un asunto que se ha discutido ampliamente, específicamente en términos de las funciones y objetivos principales que a estos sistemas se asignan. Sobre este asunto, la literatura hace una distinción marcada entre las funciones y objetivos administrativos y las funciones u objetivos de aprendizaje y

desarrollo de los empleados. En el primer caso se hace referencia a las evaluaciones sumativas, mientras que en el segundo caso se hace referencia a evaluaciones formativas.

3.1.5 La Evaluación sumativa

Es aquella que se lleva a cabo con el propósito de obtener información que sirva de base a decisiones administrativas y de personal. Es decir, la evaluación sumativa está diseñada principalmente para proveer una documentación sobre la cual justificar una decisión de empleo adversa al empleado. Los despidos y traslados son algunos ejemplos de estas decisiones. Otras medidas más favorables concernientes a los empleados, tales como ascensos, aumentos de sueldo y otras recompensas, también encuentran su base en la información provista por las evaluaciones sumativas (Beckham, 1985).

3.1.6 Las evaluaciones formativas

Éstas se refieren a la identificación de los aspectos más sobresalientes del desempeño de los empleados y de las áreas en las cuales dicho desempeño refleja una necesidad de desarrollo y adiestramiento. Incluye también el uso de la retroalimentación como el instrumento primordial de cambio y mejoramiento. Por lo tanto, el propósito principal de las evaluaciones formativas es guiar el crecimiento y desarrollo profesional del evaluado (Cobb y Stacey, 1987). La evaluación del

desempeño como proceso formal de recopilación de información pertinente, les permite a los empleados conocer aquellos aspectos de sus conductas de trabajo en los cuales deben hacer cambios para así dirigir su conducta hacia la misma dirección de las metas y objetivos organizacionales. Les permite, además, reconocer cuáles son sus necesidades particulares de desarrollo para tomar las medidas necesarias al respecto.

La distinción entre las evaluaciones para propósitos administrativos (evaluaciones sumativas) y las evaluaciones para propósitos de aprendizaje y desarrollo (evaluaciones formativas) trae consigo una serie de implicaciones importantes, que es necesario tomar en cuenta. Entre estas se encuentran la función paradójica y conflictiva del supervisor como *juez* y como *guía* para el desarrollo y mejoramiento, el posible conflicto entre las funciones administrativas y formativas de la evaluación del desempeño y la autonomía otorgada al empleado versus el control y la supervisión estrecha requerida muchas veces para obtener información válida sobre su desempeño (Ondrack y Oliver, 1986). A partir de estas implicaciones se ha generado un debate sobre si las funciones de desarrollo y de evaluación formativa deben producirse simultáneamente, o si deben llevarse a cabo en forma separada. Para algunos es ingenuo creer que los empleados y los supervisores separarán ambas funciones; otros han encontrado que no existen efectos negativos al unir ambas funciones en un solo proceso de evaluación. Se ha sugerido también que ambas evaluaciones, la formativa y la sumativa, deben llevarse a cabo por personas distintas, para así reducir significativamente la ansiedad del evaluado y permitir el desarrollo de una relación de confianza, al menos entre el evaluador con objetivos formativos y

el empleado. Los estudios llevados a cabo con el fin de corroborar una de estas dos posiciones, en su mayoría han revelado que el empleado desea un proceso de evaluación que le permita conocer la información en todas las áreas de su desempeño y las distintas implicaciones que ésta tiene para él o ella en relación a aspectos administrativos de la organización a la cual pertenece y con respecto a sus oportunidades de mejoramiento y desarrollo profesional.

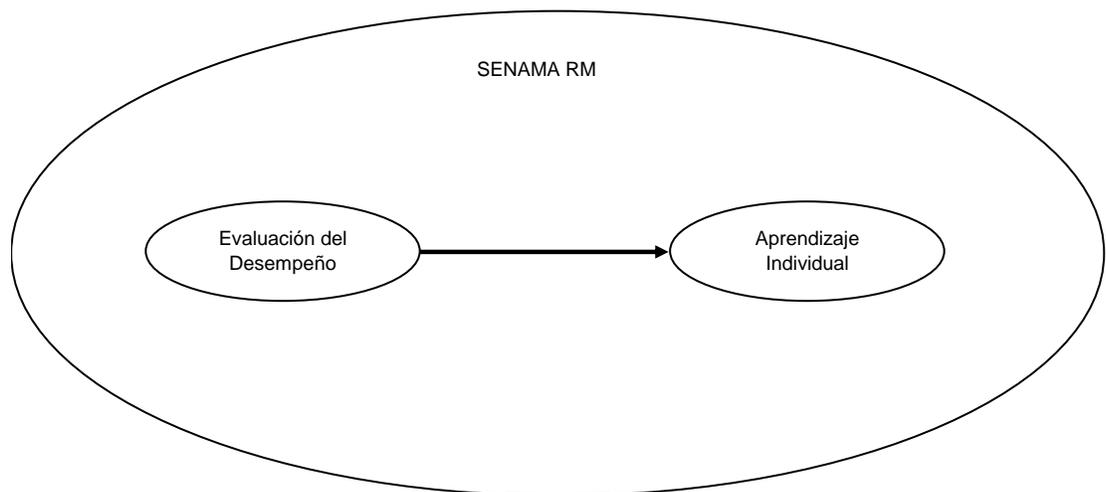
Ciertamente, las funciones de desarrollo y crecimiento asignadas a la evaluación del desempeño constituyen una preocupación importante para los miembros de una organización de trabajo. Ahora bien, muchas veces se olvida que el desarrollo y crecimiento de los empleados implica la ocurrencia de cambios significativos en las conductas de trabajo; implica el logro de cambios que se sostengan a través del tiempo, considerando siempre la posibilidad de cambios nuevos y mayores. Por lo tanto, se puede plantear que si estos cambios no ocurren, es decir, si no ocurre un aprendizaje en el empleado, no es posible cumplir con el objetivo de desarrollo asignado a la evaluación del desempeño.

En los últimos años la literatura relacionada muestra una mayor preocupación por los procesos de aprendizaje, específicamente dentro del contexto de las organizaciones de trabajo. Respondiendo a este interés y, debido a la importancia que para las organizaciones tienen los recursos humanos y la evaluación del desempeño, creemos necesario generar este trabajo que permita comprender con mayor claridad la dinámica que existe entre los procesos de evaluación y el aprendizaje de los

funcionarios, El mismo toma como objeto de estudio al Nivel Central de Senama. Es en esta perspectiva que pretendemos estudiar en qué medida existe una relación – si es que existe – entre el aprendizaje de los funcionarios como resultado de un proceso de evaluación del desempeño, y determinar los factores que facilitan u obstaculizan este aprendizaje en la institución mencionada.

2.6 El modelo propuesto

A partir de lo expuesto en el marco teórico, podemos plantear la posibilidad de una relación entre evaluación del desempeño y aprendizaje individual, para lo cual proponemos el siguiente modelo de análisis:



Fuente: Elaboración propia

Los constructos observados: Evaluación del Desempeño y Aprendizaje Individual, los podemos descomponer en las siguientes variables:

3.1.7 Constructo: Evaluación del Desempeño

La evaluación del desempeño intentaremos focalizarla sobre las competencias, que se refieren a la conducta que una persona realiza en un puesto de trabajo con el fin de alcanzar sus objetivos. Ya que las competencias se refieren principalmente a comportamientos que las personas realizan, deben estar bajo control de ellas mismas y, desde esta perspectiva, es útil conocer la percepción que los funcionarios tienen sobre este tópico y si éstas, como variables de la evaluación del desempeño, tienen un impacto sobre el aprendizaje individual.

Las *competencias técnicas* se refieren a aquellos atributos o rasgos distintivos que requiere una persona para que tener un desempeño excepcional en un puesto de trabajo determinado. Las competencias técnicas suelen incluir conocimientos, habilidades o actitudes específicas necesarias para desempeñar una tarea concreta. Por ejemplo, determinados puestos pueden requerir cierto dominio de inglés o, en el caso del SENAMA, dominio en temas específicos del adulto mayor (gerontología). En estos casos, dominio del inglés o dominio específico (gerontología) serian competencias técnicas para puestos determinados.

Las *competencias genéricas*, se basan en la premisa de que existen ciertas conductas típicas que permiten a una persona desempeñarse "correctamente" en el puesto determinado, y que dichas conductas son generales, dado que son las mismas que permiten a otra persona desempeñarse "correctamente" en un puesto similar en otra organización. En otras palabras, a igual puesto en organizaciones similares, las conductas necesarias para un buen desempeño son las mismas.

Las *competencias distintivas*, hacen énfasis en las personas, sostienen que una competencia es una combinación de características que le permiten a alguien comportarse de cierta manera para conseguir unos resultados extraordinarios o de nivel superior. Lo que importa a este modelo son las características diferenciales entre personas a partir de los distintos resultados que obtienen en el trabajo y, a partir de haberlas identificado, crear un perfil o patrón de características que servirán para gestionar el cambio de esas características personales en el resto de las personas de la organización (Saracho, 2005).

Variables de la Evaluación del Desempeño

Evaluación del Desempeño	
Competencias	Técnicas
	Genéricas
	Distintivas

Fuente: Saracho (2005)

3.1.8 Constructo: Aprendizaje Individual

Los principales requerimientos de diseño organizativo están relacionados con factores que faciliten la transferencia de información y comunicación; es decir, *flexibilidad* del diseño organizativo, participación de los funcionarios en la configuración de sus labores y mecanismos de coordinación donde prevalezca la adaptación mutua – organización e individuo – y la cooperación interpersonal (Kogut y Zander, 1992).

Senge (1992) señala, *“las organizaciones inteligentes son posibles, porque en el fondo todos son aprendices. Y son posibles porque aprender no solo forma parte de nuestra naturaleza sino que amamos aprender. Cuando se experimenta una situación positiva de **trabajo en equipo**, de pertenecer a una gran institución sentida así colectivamente, hay que entender que ese equipo o esa institución no eran magníficos desde el principio, sino que aprendieron a generar resultados extraordinarios”*. Además el mismo autor señala, que una organización que aprende, es aquella que expande continuamente su capacidad de construir futuro, es la integración de talentos y funciones, en una totalidad productiva.

La *capacidad de aprendizaje* del individuo hace referencia a su habilidad y competencia para aprender, reflexionar sobre sus actos, combinar el trabajo y el aprendizaje (Torras, 1997). De esta manera se desarrolla una nueva mentalidad, se cambia la forma de entender las cosas y se afrontan las dificultades de manera distinta, lo que se manifiesta en definitiva en nuevo conocimiento.

La creación de conocimiento genera inevitablemente información, que al ser gestionada conduce a nuevos conocimientos. De esta forma, entonces, el aprendizaje individual hace las veces transmisor entre la información que se gestiona y el conocimiento que se crea, determinando que el ciclo comunicacional sea virtuoso. Cuando la *comunicación* se centra en aspectos clave del trabajo del equipo, sus miembros tienen más oportunidades para exhibir sus competencias y reconocer las de los otros.

La incorporación de los funcionarios a la gestión de los procesos, la participación en las ideas, la responsabilidad en las decisiones, permiten sistemáticamente avanzar en la *mejora continua*, como parte del proceso de aprendizaje individual. Sin embargo, debe haber un alineamiento de estos factores para que el proceso de aprendizaje individual sea íntegro. De otra forma, este aprendizaje no asegura un aprendizaje mayor.

Variables del Aprendizaje Individual

Aprendizaje Individual
Flexibilidad
Trabajo en equipo
Capacidad de aprender
Comunicación
Mejora continua

Fuente: Adaptado de Martínez y Ruiz (2006)

CAPITULO III METODOLOGÍA

3.2 Introducción

Este capítulo tiene dos propósitos, por una parte, describir detalladamente al Servicio Nacional del Adulto Mayor – SENAMA – y dentro de este esquema, presentar el Nivel Central como unidad específica del estudio. En segundo lugar, mostrar la metodología que usaremos, definiendo el tipo de investigación que desarrollaremos y la técnica de recolección de datos, entre otros.

3.3 Unidad de Estudio: El Servicio Nacional del Adulto Mayor

3.3.1 Origen

El SENAMA surge con la Ley N° 19.828, del 17 de septiembre de 2002, es concebido como servicio público funcionalmente descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sometido a la supervigilancia de la Presidenta de la Republica, a través del Ministerio Secretaria General de la Presidencia.

El ámbito de acción del SENAMA se enmarca dentro de las tres áreas prioritarias definidas en la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de Madrid, como respuesta al objetivo de promover los derechos de las personas mayores y su participación en todos los ámbitos de la vida social, a través de la gestión y coordinación de políticas, programas y acciones orientadas a asegurar los derechos de las *personas de edad*.

3.3.2 La Misión y la Visión

El SENAMA tiene como misión garantizar y promover el conocimiento y ejercicio de los derechos de las personas mayores, fomentar su plena integración a la sociedad y articular un sistema de protección social por medio de la coordinación, implementación y evaluación de políticas planes y programas específicos.

Asimismo, la Visión del SENAMA es convertirse para fines de la presente década en un Servicio Público Moderno, orientado a sus usuarios, que busca lograr la plena integración del Adulto Mayor a la sociedad, su protección ante la vulnerabilidad, el abandono y el ejercicio de sus derechos.

3.3.3 Objetivos

Dentro de los objetivos que tiene el SENAMA, podemos enunciar:

- Avanzar en la constitución de un sistema de Protección Social destinado a garantizar igualdad de oportunidades y protección de los derechos de las personas mayores, minimizando sus riesgos ante la vulnerabilidad social, por medio de alianzas y acuerdos con instituciones públicas y privadas.
- Posicionar la temática de la vejez y el envejecimiento como un desafío y una oportunidad país, visibilizando la realidad y los derechos de las personas mayores, asegurando el diseño e implementación de políticas sectoriales y

territoriales dirigidas a este segmento etario, sustentadas en la generación de conocimiento que permita su evaluación y ajuste continuo.

- Promover la participación social, autonomía y autogestión de las personas mayores y facilitar su asociatividad, mediante programas específicos.

3.3.4 Productos Estratégicos del SENAMA

1. Planes y programas sectoriales y territoriales diseñados e implementados en coordinación con otras instituciones del Estado; y apoyo al diseño y rediseño de políticas públicas en beneficio de las personas mayores.

- Programa Vínculos, de protección ante la vulnerabilidad
- Política habitacional -Derecho a Techo-
- Programa de Ayudas Técnicas
- Programa Turismo Social
- Programa Asesores Seniors

2. Financiamiento de iniciativas destinadas a fomentar la entrega de servicios, facilitar la asociatividad y promover el voluntariado.

- Fondo de iniciativas autogestionadas para Organizaciones de Mayores.
- Fondo para intervenciones en vulnerabilidad

- Financiamiento a municipios para el desarrollo de modelos de atención local

3. Información permanente en el ámbito de los derechos, beneficios y servicios para las personas mayores.

- Registros de organizaciones de mayores
- Registro de prestadores de servicios para personas mayores
- Manuales, guías y publicaciones
- Foros, Seminarios y Eventos masivos.
- Atención Integral a mayores, familia y comunidad

4. Generación de conocimientos y formación continúa en el ámbito gerontológico.

- Escuelas de formación para Dirigentes
- Capacitación a funcionarios de la red local de atención a mayores.
- Desarrollo de estudios y evaluaciones

5. Transferencias de recursos que se realizan desde el Senama a Instituciones Privadas sin fines de lucro.

- Transferencia al Consejo Nacional de Protección a la Ancianidad

3.3.5 Comité Consultivo

Este Comité se encarga de asesorar a la Directora Nacional del Servicio en temas referidos a planes y programas para el adulto mayor.

El Comité debe sesionar a lo menos una vez al mes.

Sus acuerdos no serán obligatorios, sino que constituirán recomendaciones para la Directora Nacional. Sus integrantes son:

- Directora Nacional del Servicio quien además lo preside.
- Siete académicos de universidades con amplia trayectoria en materias relativas al adulto mayor. Ellos son elegidos por la Presidenta de la República.
- Cuatro personas provenientes de asociaciones de adultos mayores, inscritas en un registro que tendrá el Servicio. Ellos también son elegidos por la Jefa de Estado.
- Cuatro representantes de personas o instituciones que trabajen para los adultos mayores. Ellos serán elegidos como representantes por estas mismas instituciones.

3.3.6 Comités Regionales para el Adulto Mayor

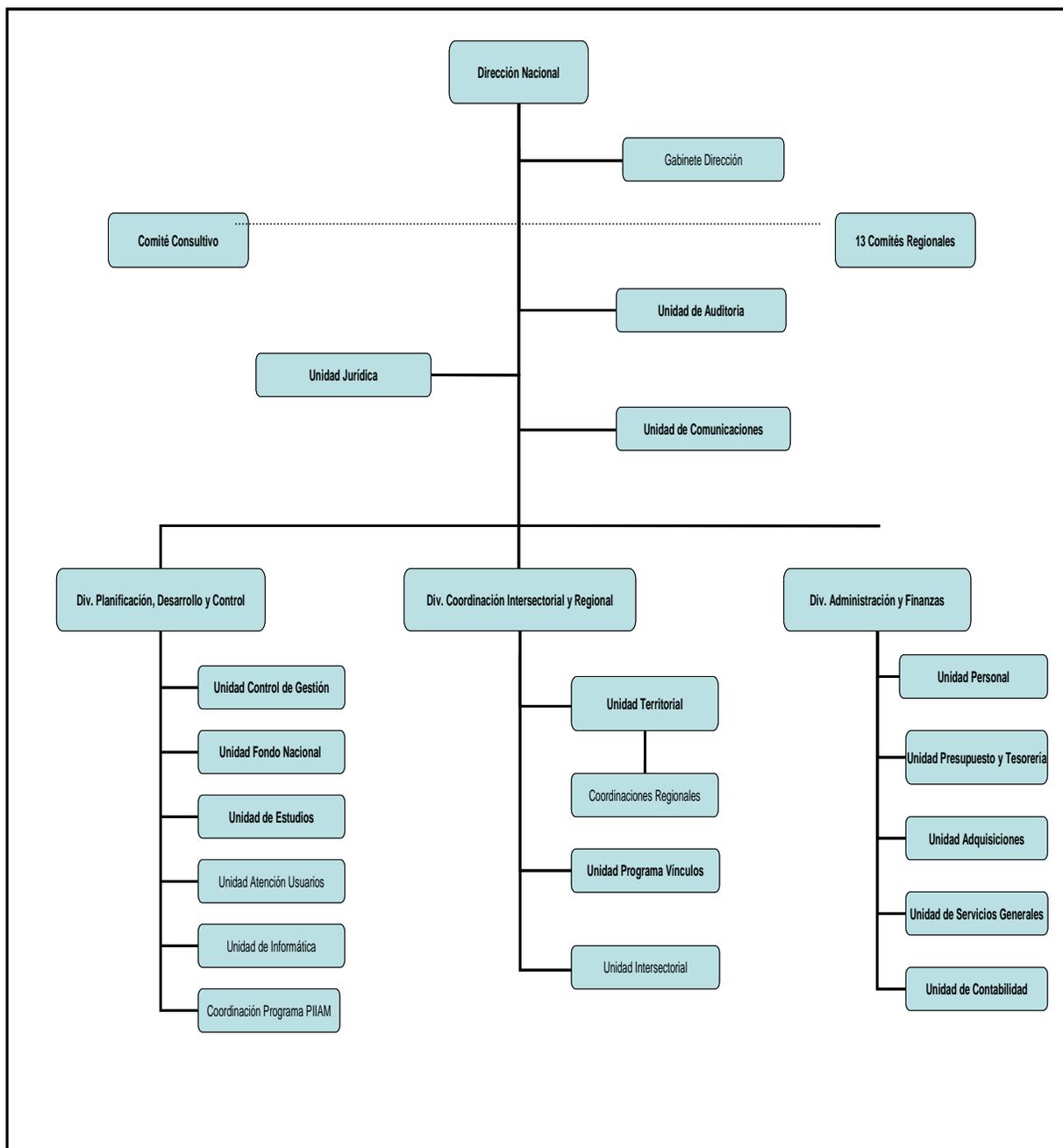
El artículo N° 12 de la Ley N° 19.828 que crea el Servicio Nacional del Adulto Mayor, señala que en cada una de las regiones del país deben constituirse Comités Regionales para el Adulto Mayor, que trabajarán como brazos operativos del SENAMA en las regiones respectivas. Las funciones principales son:

- Administrar el Fondo Nacional del Adulto Mayor en sus respectivas regiones.
- Asesorar al Intendente Regional con el fin de promover y aplicar planes y programas destinados al adulto mayor.
- Concretar acciones encomendadas por el SENAMA.
- Implementar la Política Nacional para el Adulto Mayor en la región.

Cada Comité Regional es presidido por un Secretario Regional Ministerial (SEREMI) del área social, quien es designado por el Intendente respectivo.

También lo integran otros Secretarios Regionales Ministeriales del área social y representantes de municipios y organizaciones civiles que prestan servicios o trabajan con adultos mayores.

3.3.7 La estructura organizacional del SENAMA



Fuente: Senama – 2007

En cuanto a la dotación del Nivel Central de SENAMA, que constituye nuestra unidad de estudio, la podemos graficar de la siguiente manera:

Profesionales			Administrativos			Auxiliares		
Planta	Contrata	Honorar.	Planta	Contrata	Honorar.	Planta	Contrata	Honorar.
10	12	22	3	4	8	1	2	0

Fuente: Elaboración propia - SENAMA

De acuerdo a la dotación actual del Nivel Central del SENAMA, el total de funcionarios es de 62, que se constituyen, para todos nuestros efectos, en el universo del presente estudio. De éstos, el 70,97% corresponden a profesionales (44 de 62); el 24,19 a Administrativos (15 de 62) y sólo el 4,8% de Auxiliares (3 de 62).

3.4 Diseño de la investigación y fuente de datos

La finalidad de este trabajo: “identificar la relación existente entre la evaluación del desempeño y el aprendizaje individual en el Nivel Central de SENAMA”, nos permite señalar que es de carácter exploratorio y no descriptivo, ya que su principal propósito es identificar y no describir.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) definen el estudio exploratorio como aquel que se *“efectúa, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”* siendo, por tanto, este caso bastante particular porque no existen referencias directas en el Nivel Central

del SENAMA. De esta forma, y tal como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2006) los estudios exploratorios no necesitan imperativamente el enunciado de hipótesis, sino sólo la “formulación de conjeturas iniciales” que es lo que hemos propuesto como objetivo general de este trabajo.

Asimismo, este estudio es de naturaleza cualitativa, lo que presenta algunas limitaciones y desventajas en cuanto a la interpretación que de ella se haga. En los aspectos positivos, los estudios cualitativos ofrecen una riqueza de información imposible de obtener a través de otro tipo de investigaciones. Para obtener la información, ha sido necesario conocer la percepción de los funcionarios del SENAMA, de forma de generar un panorama general de estudio.

La información para el desarrollo de este estudio es de fuentes principalmente primarias, como son libros y artículos de *journals*. La parte medular de la información ha sido recogida a través de dos fuentes: una encuesta estructurada que se enviará a la totalidad de los funcionarios del Nivel Central del SENAMA y entrevistas semi estructuradas a personas relevantes dentro del Nivel Central de SENAMA. Es importante enfatizar que parte de la información obtenida ha sido proporcionada por el SENAMA.

3.5 Procedimiento de recolección de los datos

Una vez identificado el diseño de investigación y la población sobre la cuál se obtendrá la información, la siguiente etapa será la recolección de los datos. Lo anterior, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), implica:

- a) Seleccionar un instrumento de medición de los disponibles en el estudio del comportamiento o desarrollar uno (el instrumento de recolección de los datos). Este instrumento debe ser válido y confiable;
- b) Aplicar ese instrumento de medición. Es decir, obtener las observaciones y mediciones de las variables que son de interés para nuestro estudio, y
- c) Preparar las mediciones obtenidas para que puedan analizarse correctamente.

3.5.1 El cuestionario

Para poder realizar la obtención de los datos, hemos de utilizar un instrumento que cumpla dos requisitos: confiabilidad y validez. La confiabilidad se determina a través de la forma en que dicha medición sea precisa, es decir, en la medida en que sea confiable. Ésta es una condición necesaria, pero no suficiente para obtener la validez, la que se refiere, principalmente, al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir.

El instrumento propuesto será un cuestionario respondido *online*, lo que nos permite recopilar información en forma rápida ya que el 95% de los funcionarios

tiene conexión a Internet (59 de 62). Los restantes funcionarios responderán la encuesta en formato impreso, entregado en forma personal. Para lograr la confiabilidad y validez del instrumento, se pondrá a juicio de un panel de expertos externos.

El cuestionario, que se adjunta en Anexo 1, se ha diseñado considerando los ítems señalados en el marco teórico y construido en torno a los dos grandes constructos: *Evaluación del Desempeño* y *Aprendizaje Individual* con el objeto de establecer si existe o no relación entre ellos. Asimismo, se han considerado, para cada uno de los constructos, las variables que hemos dispuesto para este modelo.

Para construir el cuestionario, se han considerado distintos tipos de preguntas. Las primeras (**Nros. 1 y 2**) corresponden a selección de alternativas para discriminar respecto a los instrumentos usados en los procesos de evaluación del desempeño. La pregunta **Nº 3**, que es dicotómica, permite discriminar rápidamente si el encuestado acepta o rechaza la afirmación; para el caso del rechazo se salta inmediatamente a la pregunta **Nº 4**, para reafirmar la necesidad de información y conocer el por qué a través de otra pregunta abierta. La idea es no forzar al encuestado a responder obligadamente y reservarnos para la pregunta **Nº 5** en adelante, donde obligadamente debe elegir 3 ítems, de un total de 8 alternativas enunciadas para cada variable (6 para el caso de las competencias distintivas).

La selección efectuada mediante las respuestas, permitirá ordenarlas en función de la percepción de los funcionarios, de acuerdo a los diferentes escalafones en que participan.

La última parte del cuestionario recoge información básica para determinar características principales de los funcionarios e identificar patrones comunes en sus respuestas. Lo anterior, permitirá valorar la calidad y consistencia de la información, contribuyendo eventualmente a la toma de decisiones en el Nivel Central del SENAMA, para mejorar los procesos de evaluación del desempeño.

Los siguientes cuadros, presentan la estructura de la encuesta y las variables consideradas para cada uno de los constructos:

- Constructo: Evaluación del Desempeño

	Variables	Ítems considerados
Evaluación del Desempeño	Competencias Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Pongo en práctica las técnicas, métodos e instrumentos más adecuados para mi trabajo - Utilizo los sistemas y programas informáticos disponibles y como funcionan - Tengo un conocimiento detallado y preciso de la situación del SENAMA - Conozco los riesgos de mi trabajo y aplico las medidas de prevención más adecuadas - Conozco detalladamente las actividades que realiza el SENAMA - Entiendo perfectamente cómo se llevan a cabo los procesos en mi trabajo - Utilizo los conocimientos técnicos y la experiencia para mejorar mi efectividad - Aplico nuevas tendencias en cuanto a mi actividad laboral
	Competencias Genéricas	<ul style="list-style-type: none"> - A mi parecer, poseo capacidad de organización y planificación - Resuelvo los problemas sin mayores inconvenientes - Tomo decisiones rápidas y acertadas - Trabajo en equipo - Muestro, permanentemente, motivación por la calidad - Mi principal fortaleza es la habilidad en las relaciones interpersonales - Poseo aprendizaje autónomo - Me adapto rápidamente a nuevas situaciones

	Competencias Distintivas	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento que poseo del trabajo es parte fundamental del éxito - La experiencia que poseo, es parte fundamental del éxito - Mi vocación de servicio, es parte fundamental del éxito - Soy una persona importante en el equipo de trabajo - Me integro rápidamente a los nuevos requerimientos porque mis capacidades lo permiten - Desde el punto de vista personal, mis capacidades contribuyen de manera integral a lograr el éxito en esta institución
--	--------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

- Constructo: Aprendizaje Individual

Aprendizaje Individual	Flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Afronto eficazmente situaciones en las que diversas personas exigen cosas diferentes simultáneamente - Me adapto fácilmente a actividades y responsabilidades cambiantes. - Trabajo con técnicas, equipos y/o métodos que cambian con frecuencia y cuyas modificaciones he de aprender con rapidez. - Continúo siendo efectivo cuando las actividades y prioridades cambian con rapidez - Continúo siendo efectivo cuando las interrupciones y distracciones son frecuentes - Puedo desempeñar distintas funciones según exija la tarea o el momento - Realizo eficaz y eficientemente diversas actividades al mismo tiempo - Manejo eficaz y eficientemente situaciones nuevas o poco habituales con un breve plazo para prepararlas
	Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Insisto en la necesidad de que los funcionarios trabajen juntos y colaboren para solucionar las dificultades del trabajo - Acentúo la necesidad de mantener una actitud de equipo ante los problemas. - Ofrezco mi ayuda a los compañeros/colaboradores para solucionar los problemas del trabajo - Integro y llego a acuerdos en los temas laborales - Mantengo informados a los demás, compartiendo mis propias ideas y sentimientos - Hago uso adecuado del buen humor para reducir la tensión en el trabajo - Asumo la visión y los objetivos del grupo como propias - Presto especial atención a las necesidades y sentimientos de los demás

	Capacidad de aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiero conocimientos y destrezas a partir de instrucciones, estudio o experiencia - Utilizo los nuevos conocimientos y destrezas en las áreas de mi actividad - Trabajo con técnicas e instrumentos que cambian con frecuencia y cuyas modificaciones aprendo en poco tiempo - Ensayo nuevas formas de solucionar los problemas habituales del trabajo. - Me implico en nuevas actividades para familiarizarme con procedimientos y técnicas de trabajo distintos de los habituales - Muestro preocupación por progresar continuamente en la efectividad de mi trabajo - Pongo en marcha un plan o actividad sin esperar que otros me lo digan - Transmito a mis compañeros o colaboradores expectativas relacionadas con la necesidad de aprender para lograr la excelencia en el trabajo
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Hablo con compañeros para recibir y/o darles información e instrucciones - Hablo con superiores para recibir y/o proporcionarles información - Siempre compruebo que mi interlocutor ha comprendido lo que digo y las consecuencias del mensaje - Doy información telefónica de manera clara y precisa, abandonando cualquier otra ocupación mientras hablo o escucho - Trato “cara a cara” problemas de trabajo con otras personas. - Recojo distintas informaciones, a partir de diferentes fuentes, sobre un tema determinado de interés para mi trabajo - Redacto cartas, documentos, memorandos, etc. utilizando un lenguaje claro, preciso y adaptado a las necesidades y características de los receptores. - Explico oralmente o doy detalles referentes a cambios o problemas, adaptando los mensajes a las necesidades y características de los receptores
	Mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> - Establezco sistemas para mejorar la gestión y los resultados del equipo o departamento - Propongo métodos de trabajo que garanticen la máxima eficacia y eficiencia del equipo o departamento - Acentúo la importancia de la eficiencia y la productividad cuando se hace la planificación del trabajo - Implico a los compañeros/colaboradores en el establecimiento de criterios de evaluación del rendimiento con objetivos y mensurables - Apoyo y animo de forma activa a los compañeros/colaboradores para que hagan todo lo necesario para mejorar nuestra efectividad - Procuero identificar y organizar las actividades necesarias para formar y asesorar a los empleados/colaboradores - Intento reforzar la autoconfianza de los compañeros/colaboradores, facilitándoles que acometan nuevos retos o solucionen los problemas que tienen planteados. - Evaluó mi rendimiento en forma permanente para mejorar sistemáticamente

Fuente: Elaboración propia

3.5.2 Aplicación del instrumento de medición

La aplicación del instrumento de medición requirió la autorización de la Dirección Nacional del SENAMA y de participación activa de la unidad de Recursos Humanos. El envío del mail para respuesta (con el Link incluido), fue enviado por la

Directora Nacional el día 17 de diciembre informando respecto a la encuesta y los objetivos que persigue.

Asimismo, se socializó la información por canales formales de la unidad de Recursos Humanos respecto a este trabajo y aclarando que el objetivo era sólo para fines académicos, y haciendo expresa mención a las condiciones de anonimato y voluntariedad de las respuestas.

La aplicación de la encuesta se realizó entre los días 17 y 21 de diciembre del 2007 y se encuentra como Anexo 1.

3.5.3 Codificación de los datos

Los datos fueron recogidos a través del programa www.surveymonkey.com para la aplicación *online*. Este sistema permite la respuesta vía Internet, previa entrega de un *link* a través del correo electrónico y posibilita el envío automático del cuestionario completo al servidor. Las respuestas en papel, han sido obtenidas a medida que fueron devueltas completas por los funcionarios que no tienen acceso a Internet, que para el caso del Nivel Central del SENAMA, representan el 5% del total del estudio e ingresados al servidor de *SurveyMonkey* (3 de 62).

La codificación de los datos es automática, ya que el programa permite un diseño integral del cuestionario, facilitando la obtención de los datos y la tabulación de los mismos una vez finalizado el proceso de recolección.

3.5.4 La entrevista

Como forma de aumentar la información recogida a través del cuestionario se optó por utilizar la “*entrevista semi estructurada*” como técnica complementaria de recolección de información para el análisis. La entrevista permite el contacto directo con los participantes que posibilita la obtención de información específica sobre cuestiones particulares y más profundas que un cuestionario no entrega. Asimismo, como técnica de investigación, presenta la desventaja de hacer más lento el proceso. Sin embargo, la riqueza y utilidad de esta información compensa, de alguna manera, el mayor tiempo invertido.

La entrevista se estructuró en torno a cinco preguntas abiertas que, tal cual lo planteamos, se complementa con la información recogida a través del cuestionario. La idea principal es profundizar en las respuestas y conocer las experiencias vividas en los procesos de evaluación del desempeño. Este nivel de detalles, sólo es posible mediante este instrumento.

La guía de la entrevista es la siguiente:

1. ¿Cree usted que en el actual proceso de evaluación de desempeño del SENAMA se usan instrumentos adecuados y existe una verdadera retroalimentación de sus resultados?
2. Según su opinión, ¿cree usted que un proceso de evaluación de desempeño es una buena oportunidad para aprender? Si la respuesta es SI, intentar que dé ejemplos (profundizar si la respuesta es SI o NO).

3. ¿Cree usted que al existir incentivos económicos para el desempeño organizacional puede afectarse el aprendizaje individual?
4. ¿cree usted que el actual sistema de evaluación del desempeño puede servir efectivamente al aprendizaje individual?
5. ¿Tiene usted algún otro comentario o aporte que quiera realizar?

La presentación y las respuestas a los entrevistados se transcriben en Anexo 2.

CAPITULO IV RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 Introducción

A continuación mostraremos los resultados obtenidos en el proceso de recolección de datos. Primero, damos a conocer los resultados tal como han sido recogidos, para luego analizarlos mostrando las salidas de los datos para cada una de las variables consideradas en este trabajo de tesis.

Antes de avanzar en el análisis mismo y en términos de limitaciones del diseño que hemos utilizado, es importante recordar el hecho de que una investigación cualitativa no persigue el control de las variables en estudio. Entonces, en las conductas que se intentan observar pueden intervenir una serie de factores no relacionados que buscamos conocer.

4.2 Resultados generales

El total de respuestas válidas en el cuestionario fue de **31**, lo que equivale a un 50% de los funcionarios que se desempeñan en el Nivel Central del SENAMA. Este dato es importante porque, primero, la semana en que se realizó la encuesta fue del 17 al 21 de diciembre y, segundo, porque se hizo especial énfasis en el carácter voluntario de la participación en esta encuesta, lo que a nuestro parecer es bastante interesante considerando la fecha y las condiciones del momento.

Las entrevistas aplicadas corresponden a tres funcionarios relevantes (dos cargos directivos y un profesional) y que, como condición para acceder a transcribir sus respuestas, solicitaron el anonimato de sus nombres.

Es importante recordar que en esta investigación no existe una selección aleatoria de participantes ni un grupo de control o grupo experimental, por tanto las posibilidades de que otros aspectos no relacionados a las variables consideradas en este trabajo puedan intervenir, aumenta considerablemente.

Las respuestas al cuestionario, que corresponden al 50% de la población objeto de estudio, justifican su fiabilidad y validez en tanto nuestro propósito no es extrapolar los resultados al SENAMA, sino determinar si la actual evaluación del desempeño en el Nivel Central del SENAMA es percibida, desde la perspectiva de los funcionarios, como un facilitador o un obstáculo para el aprendizaje individual de los mismos que es, en definitiva, nuestro objetivo general. Desde este punto de vista, la tasa de respuesta es válida y sustenta efectivamente este trabajo.

El cuadro siguiente nos muestra las respuestas válidas (31) por escalafones. De acuerdo a esta información, podemos destacar una participación equilibrada en los tres escalafones, ya que al desagregar los datos, constatamos que de 44 profesionales, 25 participaron en la encuesta; de 15 Administrativos, 5 lo hicieron y de 3 Auxiliares, 1 participó con sus respuestas. Es importante mencionar que no hubo respuestas en papel básicamente por el tiempo y las actividades del Nivel Central del SENAMA que han sido una preocupación de prioridad para el resto de los funcionarios. Dada las

características de la participación y de la muestra (por conveniencia) los resultados no los podemos extrapolar al Nivel Central del SENAMA.

De esta forma, las respuestas por escalafón son las que observamos en el siguiente cuadro:

- Respuestas por Escalafón

Escalafón:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Auxiliar	3,2%	1
Administrativo	16,1%	5
Profesional	80,6%	25
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

El Nivel Central del SENAMA tiene una estructura con un equipo de profesionales muy importante, muchos de los cuales poseen estudios de postgrados y especializaciones. Es importante recordar que el tipo de especialización requerido para desempeñarse en el SENAMA es muy particular, siendo de especial interés aquellas en el ámbito de la gerontología y/o de la administración en este ámbito. El siguiente cuadro nos muestra el nivel de estudios de las personas que participaron en la encuesta:

- Nivel de Estudios (de las personas que responden)

Nivel de educación:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Enseñanza media	0,0%	0
Técnico	22,6%	7
Profesional	45,2%	14
Estudios de post grado	32,3%	10
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los grupos etáricos participantes, podemos destacar que el 87,1% de los participantes, se encuentra en el grupo de 26 a 44 años. El SENAMA es una institución nueva, también posee una media de edad relativamente menor que el resto de la Administración Pública. El cuadro siguiente nos muestra la relación de los grupos participantes por rangos de edad.

- Rango de edad (de las personas que responden)

Rango de edad:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
18-25	0,0%	0
26-34	45,2%	14
35-44	41,9%	13
45-54	9,7%	3
55-65	3,2%	1
Más de 65 años	0,0%	0
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

Por último, respecto al género de los participantes, podemos destacar la mayor presencia de mujeres en la encuesta (61,3%). Esto no lo podemos interpretar como una relación directa entre participación y género, ya que nuestro interés se centró sólo en caracterizar a quienes responden las encuestas y contar con mayor información respecto a estos antecedentes generales.

El siguiente cuadro nos muestra la relación por género:

- Respuestas por género

Género:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Mujer	61,3%	19
Hombre	38,7%	12
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

4.3 Resultados por variables

Los resultados centrales y de interés para esta tesis lo constituyen las variables que componen los dos constructos del trabajo: Evaluación del desempeño y Aprendizaje individual.

Sin embargo, antes de comenzar el análisis de los constructos señalados es importante conocer el tipo de instrumento utilizado en los procesos de evaluación de desempeño. Un común denominador de las respuestas, es que no hay respuestas

uniformes, ya que las opciones de respuestas eran múltiples (podían marcar más de una opción), por tanto, las mayores respuestas marcan una tendencia, en este caso, en dos ámbitos: primero, la “*Observación de mis superiores*”; “*otras*” y “*Entrevista individual*”. La opción “*otras*” que hicieron constar explícitamente, corresponden a personas a honorarios que han sido evaluados (no todos), que no poseen responsabilidad administrativa y cuyas calificaciones no entran en el proceso regular de evaluación del desempeño.

- Instrumento usado en la Evaluación del Desempeño

Por favor, qué tipo de instrumentos se utilizaron en el último proceso de evaluación del desempeño en el cual Usted participó en el SENAMA (puede marcar más de uno)		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Cuestionario autoadministrado	6,3%	2
Entrevista individual	21,9%	7
Entrevista grupal	3,1%	1
Observación de mis superiores	53,1%	17
Otras	28,1%	8
(especificar) - 200 caracteres máximo		11
	<i>answered question</i>	31
	<i>skipped question</i>	4

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la forma como se comunican las evaluaciones, un alto porcentaje indica que ha sido “*En formal verbal por mi superior*” (48%) y le sigue “*Otras*” (29%) cuyas respuestas –escritas- indican básicamente un complemento de la respuesta anterior (ya que era sólo una alternativa), con aseveraciones como “informando resultados escuetos”; “por memorándum”, “por notificación oficial”, que constituyen las respuestas medulares de la opción “*Otras*”.

- Forma de comunicación de los resultados

Por favor, indiquenos, de qué forma se enteró de los resultados de su última evaluación		
Answer Options	Response Percent	Response Count
En forma verbal por mi superior	46,9%	15
Por correo electrónico	3,1%	1
Por memorándum	12,5%	4
Por rumores	0,0%	0
No los recibí	6,3%	2
Otras	31,3%	9
(especificar) - 200 caracteres máximo		14
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		4

Fuente: Elaboración propia

En relación al nivel de aprendizaje producto de los procesos de evaluación del desempeño, podemos señalar que el 48,4% ha afirmado que SI “ha aprendido algo” (como lo vemos en el cuadro siguiente) y un 51,6% ha señalado que NO “ha aprendido algo”.

- Nivel de aprendizaje

A partir de los procesos de evaluación del desempeño que usted ha tenido en el SENAMA, podría decir que ha aprendido algo?		
Answer Options	Response Percent	Response Count
SI	48,4%	15
NO	51,6%	16
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		4

Fuente: Elaboración propia

Los resultados anteriores, se complementan con el siguiente cuadro, donde los que indican que SI “han aprendido algo” han evaluado con una nota promedio de 6,2

(en una escala de 1 a 10) lo que equivale a una nota regular-bajo. Transformada esta escala a las evaluaciones de 1 a 7, podemos señalar que el nivel de aprobación es de 4,3. Este nivel aprendizaje es bajo, y es pertinente tomar nota de esta información para el mejoramiento del mismo.

Asimismo, los que señalan que NO “han aprendido algo” que suman 16 personas (51,6%) y que han hecho constar explícitamente sus observaciones (que era opcional) señalan como principales causas:

- a. Trabajo rutinarios, sin cambios
- b. No se ha ahondado en los procesos, no hay retroalimentación desde los niveles superiores a los inferiores
- c. No se sabe qué se evaluó, no cómo se evaluó
- d. No hay directrices claras respecto a los aspectos a mejorar
- e. El aprendizaje obtenido no se ha realizado a través de la evaluación del desempeño.

- Nivel de aprendizaje

SI HA APRENDIDO ALGO, por favor, necesitamos que nos indique el grado de aprendizaje que has obtenido. Donde 1 señala que ha aprendido muy poco y 10 que ha aprendido mucho.		
Answer Options	Response Percent	Response Count
1	0,0%	0
2	0,0%	1
3	0,0%	1
4	11,8%	2
5	11,8%	2
6	17,6%	2
7	17,6%	1
8	5,9%	1
9	11,8%	2
10	23,5%	3
<i>answered question</i>		15
<i>skipped question</i>		19

Fuente: Elaboración propia

Esta parte es interesante de analizar, ya que si consideramos la baja calificación dada al nivel de aprendizaje (nota regular de 4,3) por parte de los que SI han aprendido algo y si agregamos los que NO han aprendido algo, podemos constatar, desde ya, una advertencia en el proceso de evaluación del desempeño que merece un análisis más profundo por parte del SENAMA. A esto, le agregamos que parte importante de las personas que laboran corresponden a la calidad de honorarios y, por tanto, no poseen la calidad de funcionario público con obligación de ser evaluado mediante el proceso regular.

4.4 Resultados constructo Evaluación del desempeño

Este constructo está conformado por tres variables: *Competencias técnicas*; *competencias genéricas* y *Competencias distintivas*. Cada una de estas variables, tal cual se menciona en la parte metodológica, se estructuró con una serie de ítems, para identificar las prioridades dadas a cada una de ellas por parte de las personas que responderían la encuesta.

a. Competencias técnicas

Evaluación del Desempeño	Competencias Técnicas
	Competencias Genéricas
	Competencias Distintivas

De esta forma, la variable Competencias Técnicas, construida por 8 ítems, presentó los siguientes resultados:

- Variable competencias técnicas

En mi trabajo...		
Answer Options	(Elija sólo 3 opciones)	%
Pongo en práctica las técnicas, métodos e instrumentos más adecuados para mi	18	19,4%
Utilizo los sistemas y programas informáticos disponibles y se como funcionan.	8	8,6%
Tengo un conocimiento detallado y preciso de la situación del SENAMA	6	6,5%
Conozco los riesgos de mi trabajo y aplico las medidas de prevención más adecuadas	10	10,8%
Conozco detalladamente las actividades que realiza el SENAMA	6	6,5%
Entiendo perfectamente cómo se llevan a cabo los procesos en mi trabajo	11	11,8%
Utilizo los conocimientos técnicos y la experiencia para mejorar mi efectividad	25	26,9%
Aplico nuevas tendencias en cuanto a mi actividad laboral	9	9,7%
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a las respuestas, las opciones *“utilizo los conocimientos técnicos y la experiencia para mejorar mi efectividad”*; *“pongo en práctica las técnicas, métodos e instrumentos más adecuados para mi trabajo”* y *“entiendo perfectamente cómo se llevan a cabo los procesos en mi trabajo”* reúnen, en conjunto, las mayores preferencias de las respuestas dadas (58,1%).

Asimismo, y en contraste con las mayores preferencias, el escaso uso de medios informáticos y de su funcionamiento; el escaso conocimiento de la situación y de las actividades del SENAMA y ausencia de nuevas tendencias en el ámbito laboral, muestra puntos críticos en los cuales el Servicio debiera poner especial atención.

Es importante recordar que las competencias técnicas se relacionan con el “saber”, es decir, se refieren al conjunto de conocimientos relacionados con determinados comportamientos implicados en la competencia, ya sea por medio de la experiencia o por métodos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, es

clave conocer las causas que provocan las brechas en estas competencias en el universo de las personas que trabajan en el SENAMA.

Las competencias técnicas son las que mayor influencia tienen en el desempeño laboral, y por tanto, requerirán eventualmente una atención especial por parte del Servicio.

b. Competencias genéricas

Evaluación del Desempeño	Competencias Técnicas
	Competencias Genéricas
	Competencias Distintivas

A partir de los resultados, podemos destacar que *“trabajo en equipo”*; *“a mi parecer poseo capacidad de organización y planificación”* y *“muestro, permanentemente, motivación por la calidad”* son las principales prioridades a la hora de identificar las competencias genéricas (57%).

Por el contrario, falta de decisiones rápidas, debilidades en las relaciones interpersonales y ausencia de aprendizaje autónomo son las principales carencias en este tipo de competencias, de acuerdo a las respuestas de los participantes.

Las competencias genéricas influyen en el quehacer diario, aunque no directamente en los resultados del grupo. Es indiscutible que su dominio interviene de forma positiva en el desarrollo de un mejor desempeño y el progreso de una cultura organizacional; sin embargo, al igual que en las competencias técnicas, se constata una brecha importante en las prioridades, toda vez que las características son generales y no responden a un determinado perfil (profesional, administrativo o auxiliar) como para determinar una función propia y exclusiva de un escalafón. Esta brecha existente también debe ser de interés para el Servicio, ya que las competencias mencionadas tienen relación con el comportamiento laboral propio y, de esa forma, inciden en un buen o mal desempeño por parte de las personas.

- Variable competencias genéricas

En mi TRABAJO...		
Answer Options	(Elija sólo 3 opciones)	%
A mi parecer, poseo capacidad de organización y planificación	17	18,3%
Resuelvo los problemas sin mayores inconvenientes	9	9,7%
Tomo decisiones rápidas y acertadas	5	5,4%
Trabajo en equipo	21	22,6%
Muestro, permanentemente, motivación por la calidad	15	16,1%
Mi principal fortaleza es la habilidad en las relaciones interpersonales	7	7,5%
Poseo aprendizaje autónomo	8	8,6%
Me adapto rápidamente a nuevas situaciones	11	11,8%
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

c. Competencias distintivas

Evaluación del Desempeño	Competencias Técnicas
	Competencias Genéricas
	Competencias Distintivas

Los resultados obtenidos en la variable competencias distintivas, nos muestran que los ítems *“Me integro rápidamente a los nuevos requerimientos porque mis capacidades lo permiten”*; *“Desde el punto de vista personal, mis capacidades contribuyen de manera integral a lograr el éxito en mi equipo de trabajo”* y *“La experiencia que poseo, es parte fundamental del éxito”* reúnen, en conjunto, el 75,3% de las prioridades, lo que muestra una gran brecha existente con los restante ítems.

El conocimiento y la vocación en el trabajo, junto con la valoración de la importancia de la persona (del que responde) como parte integrante de un equipo de trabajo, constituyen los puntos más críticos de los ítems, muy lejos de los mayoritarios. Estas diferencias son merecedoras de análisis más profundos y que no corresponden a este trabajo, pero que nos dan algunas pistas de líneas de trabajo al interior del SENAMA, sobretodo, si éste se ha centrado sólo en el Nivel Central.

Es importante recordar que las competencias distintivas se basan en la premisa de que las personas poseen características que les permiten desempeñarse "exitosamente" en una organización determinada, y por tanto identificar dichas

características permite a la organización atraer, desarrollar y retener a las personas que las poseen, ya que son ellas las que permiten a la organización obtener resultados sobresalientes, así como garantizar, mantener y mejorar el desempeño organizacional en un nivel superior.

Bajo esta perspectiva, es clave analizar los ítems que se relacionan con la ausencia de conocimiento y la percepción de la importancia de sí mismos que tienen las personas al conformar un equipo de trabajo.

Las competencias distintivas, en esencia, aportan valor agregado al trabajo y por ello su contribución al desempeño organizacional es relevante. De esta forma, una estrategia que vincule adecuadamente las competencias permitiría mejorar el desempeño en beneficio no sólo individual, sino también a nivel de la organización.

- Variable competencias distintivas

En mi TRABAJO...		
Answer Options	8	%
El conocimiento que poseo del trabajo es parte fundamental del éxito	8	8,6%
La experiencia que poseo, es parte fundamental del éxito	21	22,6%
Mi vocación de servicio, es parte fundamental del éxito	8	8,6%
Soy una persona importante en el equipo de trabajo	7	7,5%
Me integro rápidamente a los nuevos requerimientos porque mis capacidades lo	27	29,0%
Desde el punto de vista personal, mis capacidades contribuyen de manera integral a	22	23,7%
	<i>answered question</i>	31
	<i>skipped question</i>	5

Fuente: Elaboración propia

4.5 Resultados constructo Aprendizaje Individual

Aprendizaje Individual	Flexibilidad
	Trabajo en equipo
	Capacidad de aprender
	Comunicación
	Mejora continua

a. Flexibilidad

La variable flexibilidad tiene relación con la capacidad de adaptación a los cambios del entorno. En este sentido, los participantes han priorizado los ítems *“Puedo desempeñar distintas funciones según exija la tarea o el momento”*; *“Afronto eficazmente situaciones en las que diversas personas exigen cosas diferentes simultáneamente”* y *“Me adapto fácilmente a actividades y responsabilidades cambiantes”* para identificar las actitudes frente a determinadas situaciones (64,6%).

Otros ítems de este apartado tales como *“Realizo eficaz y eficientemente diversas actividades al mismo tiempo”* y *“Continúo siendo efectivo cuando las interrupciones y distracciones son frecuentes”* previsiblemente fueron minoritarios a la hora de la elección (8,6%).

Esta aparente contradicción muestra lo que hemos llamado recurrentemente como brechas; es decir, una línea divisoria entre los ítems priorizados (y destacados) versus los menos considerados. Esta diferencia, muestra lo que falta por hacer y a lo que hay que poner especial atención por parte del Servicio. En el caso de la variable flexibilidad, es interesante esta contradicción, porque nuevamente aparecen las *técnicas, equipos y/o métodos* como debilidades, lo que nos va confirmando, de alguna forma, lo que vimos en las variables de competencias.

- Variable flexibilidad

En el SENAMA...		
Answer Options	(Elija sólo 3 opciones)	%
Afronto eficazmente situaciones en las que diversas personas exigen cosas diferentes	20	21,5%
Me adapto fácilmente a actividades y responsabilidades cambiantes.	18	19,4%
Trabajo con técnicas, equipos y/o métodos que cambian con frecuencia y cuyas	3	3,2%
Continúo siendo efectivo cuando las actividades y prioridades cambian con rapidez	10	10,8%
Continúo siendo efectivo cuando las interrupciones y distracciones son frecuentes	4	4,3%
Puedo desempeñar distintas funciones según exija la tarea o el momento	22	23,7%
Realizo eficaz y eficientemente diversas actividades al mismo tiempo	4	4,3%
Manejo eficaz y eficientemente situaciones nuevas o poco habituales con un breve	12	12,9%
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

b. Trabajo en equipo

Aprendizaje Individual	Flexibilidad
	Trabajo en equipo
	Capacidad de aprender
	Comunicación
	Mejora continua

En el caso de la variable trabajo en equipo, el 63,5% de las prioridades se concentran en los ítems *“Ofrezco mi ayuda a los compañeros/colaboradores para solucionar los problemas del trabajo”*; *“Acentúo la necesidad de mantener una actitud de equipo ante los problemas”* y *“Hago un uso adecuado del buen humor para reducir la tensión en el trabajo”*.

Por otra parte, los ítems menos considerados son *“Asumo la visión y los objetivos del grupo como propias”*, *“Integro y llego a acuerdos en los temas laborales”*; *“Insisto en la necesidad de que los funcionarios trabajen juntos y colaboren para solucionar las dificultades del trabajo”* y *“Mantengo informados a los demás, compartiendo mis propias ideas y sentimientos”* (28%).

El trabajo en equipo es esencial para el desarrollo de cualidades que garanticen y aseguren el máximo beneficio para la organización. En este sentido, la *ayuda*, la *actitud* y el *humor*, son importantes para fortalecer la idea de *espíritu* de

equipo, pero no son suficientes por sí solas. Ahora, la menor importancia de la visión de objetivos del grupo como propios y la comunicación constituyen debilidades que la organización debe afrontar.

La participación en los equipos de trabajo, debe ir acompañado, justamente de esa visión de conjunto y del compromiso que significa compartir un entorno común de trabajo con un objetivo específico.

- Variable Trabajo en equipo

En el SENAMA...		
Answer Options	(Elija sólo 3 opciones)	%
Insisto en la necesidad de que los funcionario trabajen juntos y colaboren para	7	7,5%
Acentúo la necesidad de mantener una actitud de equipo ante los problemas.	20	21,5%
Ofrezco mi ayuda a los compañeros/colaboradores para solucionar los problemas del	21	22,6%
Integro y llego a acuerdos en los temas laborales	6	6,5%
Mantengo informados a los demás, compartiendo mis propias ideas y sentimientos	6	6,5%
Hago un uso adecuado del buen humor para reducir la tensión en el trabajo	18	19,4%
Asumo la visión y los objetivos del grupo como propias	7	7,5%
Presto especial atención a las necesidades y sentimientos de los demás.	8	8,6%
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

c. Capacidad de aprender

Aprendizaje Individual	Flexibilidad
	Trabajo en equipo
	Capacidad de aprender
	Comunicación
	Mejora continua

La capacidad de aprender y actualizarse permanentemente es una característica propia de la persona, en virtud de la cual, es capaz de lograr exitosamente cualquier tarea (individual u organizacional).

Los ítems priorizados *“Adquiero conocimientos y destrezas a partir de instrucciones, estudio o experiencia”*; *“Pongo en marcha un plan o actividad sin esperar que otros me lo digan”* y *“Muestro preocupación por progresar continuamente en la efectividad de mi trabajo”* reúnen el 62,4% de las preferencias.

Por otra parte, los ítems *“Ensayo nuevas formas de solucionar los problemas habituales del trabajo”*; *“Trabajo con técnicas e instrumentos que cambian con frecuencia y cuyas modificaciones aprendo en poco tiempo”* y *“Transmito a mis compañeros o colaboradores expectativas relacionadas con la necesidad de aprender para lograr la excelencia en el trabajo”* son los menos recurrentes a la hora de responder, con un 16,1% de las preferencias.

La capacidad de aprender tiene relación con la autonomía y autogestión en este proceso y, bajo este análisis, los resultados muestran una baja implicancia en este ámbito. Asimismo, la *comunicación* aparece como una debilidad en la cual debería poner atención la organización.

- Variable capacidad de aprender

En el SENAMA...		
Answer Options	(Elija sólo 3 opciones)	%
Adquiero conocimientos y destrezas a partir de instrucciones, estudio o experiencia	21	22,6%
Utilizo los nuevos conocimientos y destrezas en las áreas de mi actividad	11	11,8%
Trabajo con técnicas e instrumentos que cambian con frecuencia y cuyas	3	3,2%
Ensayo nuevas formas de solucionar los problemas habituales del trabajo.	5	5,4%
Me implico en nuevas actividades para familiarizarme con procedimientos y técnicas	9	9,7%
Muestro preocupación por progresar continuamente en la efectividad de mi trabajo	18	19,4%
Pongo en marcha un plan o actividad sin esperar que otros me lo digan	19	20,4%
Transmito a mis compañeros o colaboradores expectativas relacionadas con la	7	7,5%
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

d. Comunicación

Aprendizaje Individual	Flexibilidad
	Trabajo en equipo
	Capacidad de aprender
	Comunicación
	Mejora continua

La comunicación es inherente a la relación grupal de los seres vivos por medio del cual éstos obtienen información acerca de su entorno y son capaces de compartirla haciendo partícipes a otros. Este proceso de interrelación de dos o más personas (mediante todo el proceso de emisor – mensaje – receptor) cobra especial importancia cuando el receptor codifica el mensaje correctamente y lo interpreta, además, adecuadamente.

Al analizar las respuestas, lo ítems se concentran mayormente en la transmisión, es decir, *“Hablo con superiores para recibir y/o proporcionarles información”*; *“Redacto cartas, documentos, memorando, etc. utilizando un lenguaje claro, preciso y adaptado a las necesidades y características de los receptores”* y *“Trato ‘cara a cara’ problemas de trabajo con otras personas”* (56%).

En cambio, la importancia en la codificación del mensaje parece no tener tanta importancia, ya que los ítems propuestos dan cuenta de la baja prioridad para los participantes.

- Variable comunicación

En el SENAMA...		
Answer Options	(Elija sólo 3 opciones)	%
Hablo con compañeros para recibir y/o darles información e instrucciones	9	9,7%
Hablo con superiores para recibir y/o proporcionarles información	20	21,5%
Siempre compruebo que mi interlocutor ha comprendido lo que digo y las	9	9,7%
Doy información telefónica de manera clara y precisa, abandonando cualquier otra	5	5,4%
Trato “cara a cara” problemas de trabajo con otras personas.	13	14,0%
Recojo distintas informaciones, a partir de diferentes fuentes, sobre un tema	10	10,8%
Redacto cartas, documentos, memorando, etc. utilizando un lenguaje claro, preciso y	17	18,3%
Explico oralmente o doy detalles referentes a cambios o problemas, adaptando los	10	10,8%
<i>answered question</i>		31
<i>skipped question</i>		5

Fuente: Elaboración propia

e. Mejora continua

Aprendizaje Individual	Flexibilidad
	Trabajo en equipo
	Capacidad de aprender
	Comunicación
	Mejora continua

Como lo hemos comentado, la incorporación de los funcionarios a la gestión de los procesos, la participación en las ideas, la responsabilidad en las decisiones permite sistemáticamente avanzar en la *mejora continua*, como parte del proceso de aprendizaje individual. Sin embargo, debe haber un alineamiento de estos factores para que el proceso de aprendizaje individual sea íntegro. De otra forma, este aprendizaje no asegura un aprendizaje mayor.

La mejora continua, es el motor impulsor de todo sistema de gestión, porque lleva implícito la esencia de la eficiencia y la productividad; además, de incorporarse en las normas de las ISO 9000.

Los resultados, nos muestran que el 57% de las preferencias se concentran en los ítems “*Propongo métodos de trabajo que garanticen la máxima eficacia y eficiencia del equipo o departamento*”; “*Apoyo y animo de forma activa a los compañeros/colaboradores para que hagan todo lo necesario para mejorar nuestra*

efectividad” y “Acentúo la importancia de la eficiencia y la productividad cuando se hace la planificación del trabajo”.

En términos generales, los ítems evaluados como prioridades, muestran en forma bastante consistente una correspondencia con la esencia de la mejora continua, logrando focalizar la atención en las actividades centrales que se llevan adelante en este proceso.

- Variable mejora continua

En el SENAMA...		
Answer Options	(Elija sólo 3 opciones)	%
Establezco sistemas para mejorar la gestión y los resultados del equipo o	7	7,5%
Propongo métodos de trabajo que garanticen la máxima eficacia y eficiencia del	19	20,4%
Acentúo la importancia de la eficiencia y la productividad cuando se hace la	16	17,2%
Implico a los compañeros/colaboradores en el establecimiento de criterios de	7	7,5%
Apoyo y animo de forma activa a los compañeros/colaboradores para que hagan todo	18	19,4%
Procuró identificar y organizar las actividades necesarias para formar y asesorar a los	6	6,5%
Intento reforzar la autoconfianza de los compañeros/colaboradores, facilitándoles que	9	9,7%
Evalúo mi rendimiento en forma permanente para mejorar sistemáticamente	11	11,8%
	<i>answered question</i>	31
	<i>skipped question</i>	5

Fuente: Elaboración propia

**CAPITULO V CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

5.1 Conclusiones y Recomendaciones

Sin duda que éste ha sido un trabajo interesante, primero porque no hay referencias de estudios similares en el SENAMA y, segundo, porque nos ha permitido aportar con un trabajo útil y novedoso al mejoramiento del Servicio.

La propuesta inicial y el objetivo general planteado “*Determinar si la actual evaluación del desempeño en el Nivel Central del SENAMA es percibida, desde la perspectiva de los funcionarios, como un facilitador o un obstáculo para el aprendizaje individual de los mismos*” creemos se ha cumplido, toda vez que hemos logrado conformar un panorama respecto a la percepción de los participantes, en este trabajo, de si efectivamente han logrado un aprendizaje a través del proceso de evaluación del desempeño.

La respuesta es clara y escueta, la evaluación del desempeño, siendo un instrumento útil y valioso para mejorar y aprender, no ha servido para tal propósito.

La valoración de lo aprendido de 6,2 sobre una escala de 10 es muy bajo para los propósitos reales de un aprendizaje verdadero, útil y permanente.

Si consideramos la baja calificación dada al nivel de aprendizaje (regular-bajo) por parte de los que SI han aprendido algo y si agregamos los que NO han aprendido algo, podemos constatar, desde ya, una advertencia en el proceso de evaluación del desempeño que merece un análisis más profundo por parte del SENAMA.

Asimismo, a través de las entrevistas corroboramos esta apreciación, no hay unanimidad y aunque las entrevistas sólo nos arrojan información complementaria, podemos decir que el nivel de aprendizaje es bajo.

Los actuales sistemas de evaluación del desempeño, independiente del propósito de calificación y sistemas de distribución de incentivos organizacionales, deberían estar insertos en un entorno favorable para tal fin. Al plantear entorno favorable, estamos planteando condiciones formales de comunicación, con retroalimentación también formales. Las respuestas dadas por los participantes, mostraron que los evaluados no siempre cuentan con una única forma de comunicación de sus evaluaciones, lo que incide en la motivación futura de las siguientes evaluaciones. De esta forma, el aprendizaje obtenido a través de la evaluación del desempeño se ve afectado negativamente, dada las condiciones *pre* y *post* del proceso de evaluación.

Interesante es analizar la situación de las personas bajo la modalidad de honorarios. Por una parte, no son sujetos de evaluación en las mismas condiciones que los funcionarios de contrata y/o planta; pero, para el desempeño organizativo (y por tanto, para las metas del SENAMA), contribuyen con su desempeño individual al cumplimiento – o no – de esas metas. Esta característica de las personas a honorarios también afecta este entorno, por tanto debe ser de preocupación e interés incorporarlos a los procesos de evaluación del desempeño como forma de integrarlos en el quehacer institucional.

Por otra parte, las brechas existentes en las variables analizadas hacen constar una gran diferencia en la percepción de las prioridades en temas tan relevantes como las competencias necesarias para desarrollar una labor (técnicas – genéricas – distintivas). Se hace necesario indagar con mayor profundidad en las causas, ya que se constata que los participantes, en un Servicio que posee una gran cantidad de profesionales, presentan debilidades en competencias técnicas, de acuerdo a las respuestas dadas por ellos mismos.

Asimismo, tanto las competencias genéricas como distintivas presentan debilidades importantes que deberán ser atendidas en función de un mejor desempeño, ya que es indispensable contar con personas con competencias integrales en beneficio de la organización.

Al caracterizar los constructos *Evaluación del desempeño* y *Aprendizaje individual* mediante los ítems propuestos, lo hicimos con la convicción de encontrar diferencias importantes, porque nuestro interés se centraba en la búsqueda de una relación entre ambos constructos. Es decir, si la evaluación del desempeño afectaba el aprendizaje individual.

A luz de los resultados, podemos señalar que no ha habido aprendizaje, por lo menos en los que han participado voluntariamente en este trabajo mediante la encuesta.

A pesar de la consistente literatura existente, que da cuenta de una relación positiva entre evaluación del desempeño y aprendizaje individual, en nuestro caso no nos es posible confirmar esta relación. Las causas las podemos encontrar, quizá, en el tipo de personas que han participado, ya que de los 62 que constituían nuestro universo, el 48% (30 sobre 62) corresponden a personal a honorarios y, por tanto, no son sujetos de evaluación. Lo hemos mencionado, la integración de estas personas a los procesos formales de evaluación – independiente de la relación contractual – a nuestro parecer, mejoraría sustancialmente la percepción del aprendizaje.

En cuanto a las variables que componen el *Aprendizaje individual*, podemos señalar que la importancia de éstos no sólo es parte de la literatura académica, sino también es parte de la organización misma.

La importancia del trabajo en equipo y de la comunicación, no se constata a primera vista de acuerdo a las respuestas, siendo elementos esenciales para un buen desempeño organizativo. Asimismo, la capacidad de aprender y la flexibilidad, constituyen ejes centrales de procesos de autogestión y de autonomía que poseen las organizaciones inteligentes; sin embargo, las respuestas dadas por los participantes, no dan cuenta exacta de esta relación. Es necesario poner atención para el mejoramiento de esta relación al interior del SENAMA.

En cuanto a la mejora continua, es necesario seguir apoyando iniciativas que contribuyan al alineamiento de los factores que la integran, para que el proceso de

aprendizaje individual sea íntegro. De otra forma, este aprendizaje no asegura un aprendizaje mayor.

En resumen, el trabajo presentado en esta tesis, ha sido de especial ayuda porque ha permitido demostrar, de alguna forma, las falencias que podrían existir en el Nivel central del SENAMA en cuanto a la relación Evaluación del desempeño y Aprendizaje individual.

Es importante mencionar que la no existencia de esta relación o la no constatación de esta relación, en ningún caso comprometen al Nivel Central del SENAMA, ya que tal cual se comentó en la parte metodológica y en las limitaciones del trabajo, no es posible extrapolar o generalizar las conclusiones al Servicio.

Lo que sí es de mucha utilidad, son las líneas sobre las cuales el Servicio podrá guiarse para profundizar en la búsqueda de un mejor desempeño y que esta tesis aporta, creemos, de forma útil y novedosa.

BIBLIOGRAFÍA

- AMARTUNGA, D. Y BALDRY, D. (2002). Performance Measure in Facilities Management and its Relationships with Management Theory and Motivation. *Facilities*. 20 (10). P. 327.
- ARGYRIS, C. (1990) *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*. Estados Unidos, New Jersey: Prentice Hall.
- ARGYRIS, C. (1993). Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C. Y SCHON, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action perspective*. Estados Unidos: Addison-Wesley Publishing Company.
- ATKINS, P.W.B. Y WOOD, R.E. (2002). Self versus others Ratings as Predictors of Assesment Center Ratings: Validation Evidence for 360 Degree Feedback Programs. *Personnel Psychology*. 55 (4). P. 871-904.
- BECKHAM, J. C. (1985). *Legal Aspects of Employee Assessment and Selection in Public Schools*. National Organization on Legal Problems of Education, Topeka, Kansas.
- BEER, M. (1980). *Organization Change and Development: A Systems View*. California: Goodyear Publishing Company, Inc.
- BERNARDIN, H. J. Y BEATTY, R.W. (1984). *Performance Appraisal: Assessing Human Behavior at Work*. Boston, Mass.: Kent Publishing Co.
- BOSWELL, W.R. Y BOUDREAU, S.W. (2002). Separating the Developmental and Evaluative Performance Appraisal Uses. *Journal of Busines and Psychology*. 16 (3). P. 391.
- BOWER, G. H. , HILGARD, E. R. (1981). *Theories of Learning*. Estados Unidos: Prentice Hall.
- CARACHO, J.M. (2005): *Un modelo general de Gestión por Competencias*, editorial RIL, Santiago de Chile.
- CARDY, R.L. (1988). *Performance Appraisal in a Quality Context: Performance Appraisal:: State of the Art in Practice*. California: Jossey - Bass Inc. P. 132 – 162.
- CASCIO W.F. (1982). *Applied Psycholy in Personnel Mangement*
- COBB, C. & STACEY, D. C. (1987). Performance Appraisal and Accountability for School Psychologists: Issues and Procedures. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists. New Orleans.

- DORFMAN, P. W; STEPHAN, W.G. & LOVELAND, J. (1986). Performance Appraisal behaviors: Supervisor Perception and Subordinate Reactions. *Personnel Psychology*. P. 579-595.
- FLETCHER, C. (2001). Performance Appraisal and Management: the Developing Research Agenda. *Journal of Occupational Psychology*. 74 (4). P 473 – 487.
- GABRIS, G.T. E IHRKE, D.M. (2001). Does Performance Appraisal contributes to Heightened Levels of Employee Burnout? The Results of One Study. *Public Personnel Management*. 30 (2). P. 157-172.
- GARCÍA NIEVES, RICARDO. (1985). Hacia la formulación de un modelo evaluativo funcional para el personal docente del Sistema Educativo de Puerto Rico. Trabajo presentado como uno de los requisitos para el grado de Maestro en Artes en Administración Pública.
- GLEN, R.M. (1990). Performance Appraisal: An Unnerving yet Useful Process. *Public Personnel Management*. 19 (1). P. 1-9.
- GROESCHL, S. (2003). Cultural Implications for the Appraisal Process. *Cross Cultural Management*. 10 (1). P. 67.
- HAYMAN, B. & SUSSMAN, S. (1986). *The future of Performance Appraisal for Certificated Education Staff in the School Boards of Ontario*. Report to the Ontario Department of Education. 127p.
- HERNANDEZ, R; FERNANDEZ, C Y BATISTA, P. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill
- KLIMOSKI, R. & LAWRENCE, I. (1990). Accountability Forces in Performance Appraisal. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 45. P. 194-208.
- KOGUT, B. y ZANDER, U. (1992): “Knowledge of the firm, combinative capacities, and the replication of technology”. *Organization Science*, vol. 7, nº 3, pp. 502-517.
- LARSON, J. R. (1989). The Dynamic Interplay Between Employee’s Delivery of Performance feedback. *Academy of Management Journal*. 14 (3). P. 408-422.
- LLOYD, H. ; WILSON, G. & WAAGEN, C. (1986). The Performance Appraisal Interview: An Interpretive Reassessment. *Quarterly Journal of Speech*. 72. P. 74-87.
- MALOS, S.B (1998). *Current Legal Issues in Performance Appraisal*. En Smithers, J.W. (Editor). *Performance Appraisal: State of the Art in Practice*. California: Jossey – Bass Inc. P. 49 – 94.

- MARTIN, D.C.; BARTOL, K.M. Y KEHOE, P.E. (2000). The Legal Ramifications of Performance Appraisal: The Growing Significance. *Public Personnel Management*. 29 (3). P. 379 - 406.
- MARTÍNEZ, I. y RUIZ, J. (2006): "El Aprendizaje en las Organizaciones: El nivel individual", *Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional de ACEDE*, Valencia, Septiembre.
- MUCHINSKY, P. (1993). *Psychology Applied to Work*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- ONDRACK, D. A. & OLIVER, C. (1986). A Review and Analysis of Performance Appraisal Processes, Vol III. En *Performance Appraisal for Professional Service Employees: Non Technical Report*. 84p.
- ROBERTS, G.E. (2003). Employee Performance Appraisal System Participation: A Technique that Works. *Public Personnel Management*. 32 (1). P. 89.
- RUIZ MARTIN, A. (1985). La relación entre las opiniones sobre el sistema de la producción desempeño, a evaluaciones banco. Tesis sometida al Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recino de Rio Piedras, como uno los requisitos para obtener el grado de Maestría en Artes con especialización en psicología.
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina*, Granica
- SHNEIER, C.E; GEIS, A. & WERT, J. A. (1987). Performance Appraisals: No Appointment needed. *Personnel Journal*. P. 80-87.
- SMITH, M.H. (2003). Empower Staff with Praiseworthy Appraisals. *Nursing Management*. 34 (1). P. 16-17.
- TORO DIAZ, C. (1995). *Aprendizaje en las organizaciones (limitaciones y alternativas)*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- TORRES RIVERA, P. (2003). Proceso para la implantación del sistema de evaluación del desempeño: manual de participante. Oficina Central del Asesoramiento Laboral y Administración de Recursos Humanos. Instituto para el desarrollo del personal.
- WILSON, J.P. Y WESTERN, S. (2001). *Performance Appraisal : An Obstacle to Training and Development* Carrear Development Internacional.
- WINSOR, J. L. (1984). Effective Appraisal Systems. Professional Communication in the Modern World; Proceedings of Southeast Convention of the American Business Communication Association.

ANEXOS

Anexo 1 – Cuestionario aplicado

PAGINA 1.

1. Presentación.

Este cuestionario tiene como objetivo primordial recopilar información sobre evaluación del desempeño y aprendizaje individual en el SENAMA. Este trabajo tiene sólo fines académicos y los datos obtenidos serán usados en forma absolutamente confidencial para un trabajo de tesis de grado de Licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano – UAHC. Responder este cuestionario demora aproximadamente 20 minutos. Muchas gracias.

PAGINA 2.

2. Sobre la evaluación.

1. Por favor, qué tipo de instrumentos se utilizaron en el último proceso de evaluación del desempeño en el cual Usted participó en el SENAMA (puede marcar más de uno).

- Cuestionario autoadministrado
- Entrevista individual
- Entrevista grupal
- Observación de mis superiores
- Otras

2. Por favor, indíquenos, de qué forma se enteró de los resultados de su última evaluación

- En forma verbal por mi superior
- Por correo electrónico
- Por memorándum
- Por rumores
- No los recibí
- Otras

3. A partir de los procesos de evaluación del desempeño que usted ha tenido en el SENAMA, podría decir que ha aprendido algo?

- SI
- NO

PAGINA 3.

3. Aprendizaje

1. SI HA APRENDIDO ALGO, por favor, necesitamos que nos indique el grado de aprendizaje que has obtenido. Donde 1 señala que ha aprendido muy poco y 10 que ha aprendido mucho.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

PAGINA 4.

4. Aprendizaje

1. ¿Por qué diría que no ha aprendido?

PAGINA 5.

5. Percepción sobre la Evaluación del Desempeño

1. En mi trabajo...

(De las siguientes afirmaciones, por favor, ESCOJA Sólo 3 que a usted le identifiquen más). (Elija sólo 3 opciones).

- Pongo en práctica las técnicas, métodos e instrumentos más adecuados para mi trabajo.
- Utilizo los Sistemas y programas informáticos disponibles y se como funcionan.
- Tengo un conocimiento detallado y preciso de la situación del SENAMA.
- Conozco los riesgos de mi trabajo y aplico las medidas de prevención más adecuadas.
- Conozco detalladamente las actividades que realiza el SENAMA.
- Entiendo perfectamente cómo se llevan a cabo los procesos en mi trabajo.
- Utilizo los conocimientos técnicos y la experiencia para mejorar mi efectividad.
- Aplico nuevas tendencias en cuanto a mi actividad laboral.

2. En mi TRABAJO...

(De las siguientes afirmaciones, por favor, elija las 3 opciones que a usted le identifiquen más). (Elija sólo 3 opciones).

- A mi parecer, poseo capacidad de organización y planificación.
- Resuelvo los problemas sin mayores inconvenientes.
- Tomo decisiones rápidas y acertadas.
- Trabajo en equipo.
- Muestro, permanentemente, motivación por la calidad.
- Mi principal fortaleza es la habilidad en las relaciones interpersonales.
- Poseo aprendizaje autónomo.
- Me adapto rápidamente a nuevas situaciones.

3. En mi TRABAJO...

(De las siguientes afirmaciones, por favor, escoja las 3 opciones que a usted le identifiquen más). (Elija sólo 3 opciones).

- El conocimiento que poseo del trabajo es parte fundamental del éxito.
- La experiencia que poseo, es parte fundamental del éxito.
- Mi vocación de servicio, es parte fundamental del éxito.
- Soy una persona importante en el equipo de trabajo.
- Me integro rápidamente a los nuevos requerimientos porque mis capacidades lo permiten.
- Desde el punto de vista personal, mis capacidades contribuyen de manera integral a lograr el éxito en mi equipo de trabajo.

PAGINA 6.

6. Percepción sobre el Aprendizaje Individual

1. En el SENAMA...

(De las siguientes afirmaciones, por favor, elija las 3 opciones que a usted le identifiquen más).

- Afronto eficazmente situaciones en las que diversas personas exigen cosas diferentes simultáneamente.
- Me adapto fácilmente a actividades y responsabilidades cambiantes.
- Trabajo con técnicas, equipos y/o métodos que cambian con frecuencia y cuyas modificaciones he de aprenderse con rapidez.
- Continúo siendo efectivo cuando las actividades y prioridades cambian con rapidez.
- Continúo siendo efectivo cuando las interrupciones y distracciones son frecuentes.
- Puedo desempeñar distintas funciones según exija la tarea o el momento.

- Realizo eficaz y eficientemente diversas actividades al mismo tiempo.
- Manejo eficaz y eficientemente situaciones nuevas o poco habituales con un breve plazo para prepararlas.

2. En el SENAMA...

(De las siguientes afirmaciones, por favor, elija sólo 3 opciones que a usted le Identifiquen más). (Elija sólo 3 opciones).

- Insisto en la necesidad de que los funcionarios trabajen juntos y colaboren para solucionar las dificultades del trabajo.
- Acentúo la necesidad de mantener una actitud de equipo ante los problemas.
- Ofrezco mi ayuda a los compañeros/colaboradores para solucionar los problemas del trabajo.
- Integro y llego a acuerdos en los temas laborales.
- Mantengo informados a los demás, compartiendo mis propias ideas y sentimientos.
- Hago un uso adecuado del buen humor para reducir la tensión en el trabajo.
- Asumo la visión y los objetivos del grupo como propias.
- Presto especial atención a las necesidades y sentimientos de los demás.

3. En el SENAMA...

(De las siguientes afirmaciones por favor, elija sólo 3 opciones)

- Adquiero conocimientos y destrezas a partir de instrucciones, estudio o experiencia.
- Utilizo los nuevos conocimientos y destrezas en las áreas de mi actividad.
- Trabajo con técnicas e instrumentos que cambian con frecuencia y cuyas modificaciones aprendo en poco tiempo.
- Ensayo nuevas formas de solucionar los problemas habituales del trabajo.
- Me implico en nuevas actividades para familiarizarme con procedimientos y técnicas de trabajo distintos de los habituales.
- Muestro preocupación por progresar continuamente en la efectividad de mi trabajo.
- Pongo en marcha un plan o actividad sin esperar que otros me lo digan.
- Transmito a mis compañeros o colaboradores expectativas relacionadas con la necesidad de aprender para lograr la excelencia en el trabajo.

PAGINA 7.

4. En el SENAMA...

(Elija sólo 3 opciones)

- Hablo con compañeros para recibir y/o darles información e instrucciones.
- Hablo con superiores para recibir y/o proporcionarles información.

- Siempre compruebo que mi interlocutor ha comprendido lo que digo y las consecuencias del mensaje.
- Doy información telefónica de manera clara y precisa, abandonando cualquier otra ocupación mientras hablo o escucho.
- Trato “cara a cara” problemas de trabajo con otras personas.
- Recojo distintas informaciones, a partir de diferentes fuentes, sobre un tema determinado de interés para mi trabajo.
- Redacto cartas, documentos, memorando, etc. Utilizando un lenguaje claro, preciso y adaptado a las necesidades y características de los receptores.
- Explico oralmente o doy detalles referentes a cambios o problemas, adaptando los mensajes a las necesidades y características de los receptores.

5. En el SENAMA...

(Elija sólo 3 opciones)

- Establezco sistemas para mejorar la gestión y los resultados del equipo o departamento.
- Propongo métodos de trabajo que garanticen la máxima eficacia y eficiencia del equipo o departamento.
- Acentúo la importancia de la eficiencia y la productividad cuando se hace la planificación del trabajo.
- Implico a los compañeros/colaboradores en el establecimiento de criterios de evaluación del rendimiento con objetivos y mensurables.
- Apoyo y animo de forma activa a los compañeros/colaboradores para que hagan todo lo necesario para mejorar nuestra efectividad.
- Procuro identificar y organizar las actividades necesarias para formar y asesorar a los empleados/colaboradores.
- Intento reforzar la autoconfianza de los compañeros/colaboradores, facilitándoles que acometan nuevos retos o solucionen los problemas que tienen planteados.
- Evalúo mi rendimiento en forma permanente para mejorar sistemáticamente.

PAGINA 8.

7. Antecedentes de la persona que responde

1. Género:

- Mujer
- Hombre

2. Rango de edad:

- 18-25
- 26-34

- 35-44
- 45-54
- 55-65
- Más de 65 años

3. Nivel de educación:

- Enseñanza media
- Técnico
- Profesional
- Estudios de post grado

4. Escalafón:

- Auxiliar
- Administrativo
- Profesional

Anexo 2 - Entrevista

Presentación

Dada la naturaleza del tema de estudio: *“Evaluación del Desempeño y Aprendizaje Individual en el Nivel Central del Servicio Nacional del Adulto Mayor – SENAMA Región Metropolitana”*, es indispensable entrevistar a un pequeño grupo de personas que participen del proceso de evaluación. Por este medio, queremos solicitarle formalmente que nos permita entrevistarlo(a) para este propósito.

Entendemos el valor que tienen el tiempo y el trabajo de usted, por lo mismo realizaremos los mejores esfuerzos para que la entrevista sea breve y concisa, intentado recoger de forma integral las opiniones mediante la formulación de preguntas semi estructuradas que se adjuntan a continuación.

Desde ya, le agradecemos la gentileza en responder esta entrevista.

Rosa Neira W.

Guía para la entrevista semi estructurada a ser aplicada en el Nivel Central del SENAMA

1. ¿Cree usted que en el actual proceso de evaluación de desempeño del SENAMA se usan instrumentos adecuados y existe una verdadera retroalimentación de sus resultados?
2. Según su opinión, ¿cree usted que un proceso de evaluación de desempeño es una buena oportunidad para aprender? Si la respuesta es SI, intentar que dé ejemplos (profundizar si la respuesta es SI o NO).
3. ¿Cree usted que el actual sistema de evaluación del desempeño puede servir efectivamente al aprendizaje individual?
4. ¿Cree usted que al existir incentivos económicos para el desempeño organizacional puede afectarse el aprendizaje individual?
5. ¿Tiene usted algún otro comentario o aporte que quiera realizar?

Observaciones:

Las siguientes entrevistas se realizaron durante los días 7 y 8 de enero. La transcripción se efectuó inmediatamente realizadas las mismas. Se ha intentado transcribirlas textualmente y con estricto apego a lo señalado por los(s) entrevistados(as).

Tal como lo han solicitado expresamente, sus nombres han sido omitidos y se señalan en forma neutral como “entrevistado(a)”.

Entrevistado(a) Nro. 1

Presentación de la entrevistadora y establecimiento del objetivo de estudio.

ENTREVISTADORA

Por favor, me dices que como funcionario(a) has pasado por procesos de evaluación del desempeño.

ENTREVISTADO(A)

Si, es así.

ENTREVISTADORA

¿Me puedes describir cómo ha sido ese proceso?, por ejemplo, si utilizan algún tipo de cuestionario, una planilla, si hay criterios establecidos de forma escrita, si se tiene una entrevista, los detalles de cómo fue eso.

ENTREVISTADO(A)

A mi me tocó, específicamente acá en el SENAMA, ser evaluado por el jefe directo. Cuando me evaluó había criterios objetivos para ello, conocimiento del área, asistencia, disposición al trabajo, varias categorías y dentro de varias áreas, con notas donde uno se autoevaluaba y el jefe también lo hacía.

ENTREVISTADORA

O sea, había un instrumento escrito.

ENTREVISTADO(A)

Si, había un instrumento escrito como dices.

ENTREVISTADORA

Y tenía los criterios que se iban a evaluar?

ENTREVISTADO(A)

Si, estaban los criterios escritos de lo que se iba a evaluar.

ENTREVISTADORA

¿Era cómo una escala?

ENTREVISTADO(A)

Si, justamente había una escala donde uno se evaluaba y donde lo evaluaban.

ENTREVISTADORA

En ese proceso, la auto evaluación y la del jefe directo, constaba algo como para hacer notar que se iba a tomar algún tipo de decisión?

ENTREVISTADO(A)

Yo entiendo que no, no lo recuerdo, pero creo que no.

ENTREVISTADORA

Pasando a otro punto, ¿me podrías afirmar que como parte de ese proceso o a partir de ese proceso de evaluación del desempeño tú aprendiste algo?

ENTREVISTADO(A)

Mira, lo que pasa es que creo que hay que hacer una distinción en términos más teóricos, porque la práctica es muy distinta y sobre todo en el sector público. Yo te puedo asegurar, por mi experiencia, que los máximos momentos de tensión colectivos al interior de las instituciones es cuando se dan las evaluaciones del desempeño, y cuando se crean las situaciones más incómodas en los equipos de trabajo, porque de éstas dependen ciertos incentivos económicos que a todos nos vienen bien.

La evaluación en cierta medida, muchos jefes como que dejaban de hacer su labor supervisora durante todo el año, y entonces comenzaban a hacer indicaciones justo en los momentos que se acercaban las evaluaciones. Y obviamente un funcionario que no está teniendo dirección durante todo el año asume que lo está haciendo bien. Pero cuando se aprovecha ese momento para hacer esas indicaciones que lo está haciendo mal, crea una tensión porque no se ajusta a la evaluación que él espera, con la expectativa que tiene que va a ser evaluado con la apreciación del evaluador.

Entonces, en vez de lograr motivar, progresar, mejorar deficiencias lo que creó es animosidad entre el evaluado y el supervisor. Entonces eso mismo crea, como te dije, la situación tensa porque todos se comparan unos con otros y todos se enteran de los resultados de las evaluaciones de los demás porque no se tiene un control de estricta confidencialidad por lo menos en la experiencia y segundo, porque es bien difícil hacer evaluaciones objetivas bajo ciertas áreas profesionales. Si yo tengo una fábrica y produzco paletas, pues si uno produce diez paletas al día y después puede producir

quince paletas al día, pues ahí hay un margen de progreso objetivo, más o menos certificable y uno puede hacer ajustes en incentivos. Pero en tareas profesionales que requieren coordinación, que no necesariamente hay productos que se pueden cuantificar no es tan fácil hacer la evaluación por lo tanto hay que recurrir a un elemento bien subjetivo que cambia de evaluador a evaluador, y eso es muy complicado para el proceso en sí.

ENTREVISTADORA

Cuando hablo de aprendizaje estoy haciendo referencia al hecho a que tú cambies tu conducta a raíz del proceso de evaluación. ¿Tú crees que a ti te ocurrió eso en conductas de trabajo?

ENTREVISTADO(A)

Lo que pasa es que yo tuve la dicha de tener una buena evaluación y cuando uno tiene una buena evaluación uno siente la satisfacción de haber hecho el trabajo bien y eso no necesariamente representa que yo salí con el ánimo de modificar, porque yo obviamente voy a trabajar, a hacer un trabajo, cumplir con una agenda de trabajo y colaborar con la institución que yo sirvo. Como así lo hacía, así recibí una evaluación que inicialmente estaba de acuerdo a lo que yo estaba desempeñando. Por lo tanto no influyó en mí eso, pero sí sé de funcionarios de la experiencia de que realmente no..., fue más fácil identificar empleados que estaban descontentos, insatisfechos, molestos y que salieron con ánimo de coraje, insatisfacción y de confrontación y resistencia más que de... *"pues tengo unas deficiencias déjame ver que puedo hacer para mejorarlas"*. Inclusive funcionarios que creo que eran de un desempeño bien pobre, una resistencia malísima, una puntualidad y unos grados de irresponsabilidad enorme pero en el servicio público, a veces, por alianzas políticas o favores o amiguismos se hacen de la vista larga con ese tipo de personas. Cuando llega un evaluador con

mayor control sobre ese tipo de evaluación y ese empleado no se ve recompensado con la expectativa que tenía de su evaluación, crea problemas. Inclusive se da en el servicio público gente que recurre a otros mecanismos superiores por otras consideraciones para que le cambien sus evaluaciones o no verse afectados con una evaluación que determine que hay un mal desempeño. Al no haber seriedad, coherencia, uniformidad e instrumentos justos realmente de medición, la experiencia mía es que los empleados que son evaluados en el servicio público, no salieron con una experiencia de aprendizaje o de identificar mis deficiencias para mejorarlas porque realmente se ve como un instrumento posiblemente de castigo de parte del evaluador o un instrumento para penalizar o gratificar un funcionario dependiendo el criterio del evaluador. Todo esto se lo hice saber directamente durante todo el proceso que duró la evaluación. He sido muy crítico(a) de la objetividad del sistema.

ENTREVISTADORA

O sea que tú dirías que no aprendiste nada...

ENTREVISTADO(A)

En lo personal, creo que para mí no ha sido aprendizaje. No he aprendido nada.

ENTREVISTADORA

A partir de lo que me has dicho, de todas las deficiencias que te constan del proceso (deficiencias en cuanto al diseño más que nada), ¿no se generaron conductas que te hicieran cambiar de estrategias como producto de ese proceso de evaluación?

ENTREVISTADO(A)

No porque yo realmente no lo hice como en términos de estrategia, yo lo hice porque soy activo(a). Y entendía que yo tenía que defender mi punto de vista, y le tenía que hacer saber que la evaluación que él estaba haciendo estaba equivocada. Y de hecho él después lo reconoció. Le exigí que si esa era la razón por la cual él otorgaba en esa área esa calificación, que lo anotara, que constara en el documento por qué. Porque podría entenderse que es que había reclutado un personal que era muy bueno pero que no tenía los conocimientos para ejercer la función. Y eso no es así. Por algo yo fui entrevistado(a), competí y estoy ocupando esta posición porque cumplo con los requerimientos de esa posición. Que eso es muy distinto a que haya un período de transición, de aprendizaje, de conocer la institución, la forma de operar, la nueva materia a la que uno tiene que enfrentarse... eso sí. Pero aún así con todo eso, yo tuve rápido conocimiento y pude aportar nuevas ideas en corto tiempo.

ENTREVISTADORA

Entonces, no tuvo nada que ver con la evaluación.

ENTREVISTADO(A)

No, no. Yo de ahí no aproveché nada... coraje podría decir. Y de hecho es la primera vez que saco una evaluación yo como funcionario que no esté con la máxima calificación, fue buena, pero quedé insatisfecho(a). Y se lo hice saber también, y no lo hice como una estrategia para influirlo, lo hice para hacer constar mi posición.

ENTREVISTADORA

O sea que a partir de tus experiencias en un proceso de evaluación tú entiendes que tú puedes decir que has aprendido.

ENTREVISTADO(A)

En mi experiencia particular no y en la experiencia que he observado con otros empleados en las agencias que he trabajado no ha sido una....., de hecho ha sido una experiencia que ha creado tensión, animosidad, disgusto...

ENTREVISTADORA

O sea que esa es la razón por la cual tú crees que no ha ocurrido aprendizaje.

ENTREVISTADO(A)

No, bueno no quiero generalizar porque sí reconozco que son excepciones gente que obviamente aprovechó y sí reconoció, por ejemplo yo tenía un compañero que llegaba siempre tarde. Ese ejercicio sirvió para que en un momento dado le hacen saber que en puntualidad tenía una deficiencia y él dijo " *sí estoy fallando en esto deja ver qué puedo hacer si me levanto más temprano o puedo desarrollar una estrategia para ir cumpliendo y mejorando en eso, porque a medida que yo mejore esto puedo salir mejor en mi puntuación*". Hubo gente que posiblemente sí aprovechó, pero a mi parecer son los menos.

ENTREVISTADORA

Pero en tu caso...

ENTREVISTADO(A)

En mi caso, no. Y en mi caso no porque yo trato de ir a trabajar y cumplir con todas las expectativas que se tienen de mí en mi trabajo, y voy a trabajar. Usualmente todo

empleado público, o toda persona que trabaje en el Gobierno, que va a trabajar y a cumplir con sus responsabilidades no va a tener problema. Porque es que en el Gobierno se da tanta variación, no es variación, hay tanto funcionario que no necesariamente cumple a cabalidad con su responsabilidades y ha habido tanta tolerancia con esos empleados que es muy difícil que un empleado que haga meramente su trabajo no saque buenas calificaciones.

ENTREVISTADORA

Ahora, tú crees que el hecho de haber incentivos económicos vinculados a las evaluaciones de desempeño de las instituciones, ¿ayudan o no al aprendizaje individual?

ENTREVISTADO(A)

Es complicado responder eso, porque los incentivos económicos son siempre importantes como motivador; pero no son claves a mi parecer para mejorar el aprendizaje. Lo que pasa es que este sistema es muy subjetivo y por eso no ayuda al aprendizaje individual. No me imagino a la gente preocupada por el aprendizaje en la evaluación del desempeño, sino más bien preocupada por si vamos a lograr el bono o no y eso, para mí, no es aprendizaje.

ENTREVISTADORA

Bueno yo creo que eso sería todo realmente porque ya me aclaraste que tú entiendes que en tu caso no ha habido aprendizaje a partir de esos procesos evaluativos y me explicaste por qué tú entiendes que no ocurre. Ahora, ¿quieres agregar algo más que tú creas pertinente?

ENTREVISTADO(A)

No, nada más.

ENTREVISTADORA

Bueno, muchas gracias por tu ayuda.

Entrevistado(a) Nro. 2

Presentación de la entrevistadora y establecimiento del objetivo de estudio.

ENTREVISTADORA

Por favor, me dices que como funcionario(a) has pasado por procesos de evaluación del desempeño.

ENTREVISTADO(A)

Bien, mira yo estoy en los dos niveles, uno en que me evalúan a mí y otro en que yo evalúo. Simplemente se hacía por criterios de asistencia, puntualidad, efectividad, eficiencia cosas así, con pautas definidas en ambos casos.

Debo decir que en el caso de mi evaluación ha sido más fácil, porque los criterios yo lo manejo al detalle por tanto conozco muy bien el sistema.

ENTREVISTADORA

Bien, pero cómo evaluaban, usaban un cuestionario, entrevista, planillas de observación, cómo?

ENTREVISTADO(A)

Bueno, lo que pasa es que el sistema está bastante definido, y por tanto todos saben cómo se hace y qué instrumentos se usan. En nuestro caso, usamos el cuestionario autoadministrado y la evaluación luego se consensúa entre el evaluado y el evaluador, en este caso con los respectivos jefes. Después de eso, se define finalmente por uja comisión la evaluación que se puede apelar en el caso que el funcionario no esté de acuerdo.

ENTREVISTADORA

Bien, entonces tú dices que hay instrumentos definidos para recoger la información?

ENTREVISTADO(A)

Si, los hay y está bien definidos.

ENTREVISTADORA

Ahora dime, crees tú que el proceso de evaluación del desempeño te sirvió para aprender algo?

ENTREVISTADO(A)

Esto es relativo, porque si uno hace siempre las cosas bien, la evaluación es sólo un mero trámite necesario porque la institución lo requiere; pero si uno hace las cosas mal, la evaluación algo te tiene que enseñar.

ENTREVISTADORA

Bien, pero en tu caso personal puedes afirmar que has aprendido algo con el sistema de evaluación del desempeño, que te ha servido?

ENTREVISTADO(A)

En mi caso personal no, pero creo que en el caso de los que yo he evaluado si...

ENTREVISTADORA

Bien, pero me interesa tu caso personal. Por qué dices que no has aprendido nada, o has aprendido muy poco? Porque algo quizás has aprendido, o no?

ENTREVISTADO(A)

Ya te lo he dicho, porque soy un convencido(a) que si uno hace las cosas bien, la evaluación no hace sino ratificar ese desempeño. El aprendizaje creo que es externo a la evaluación porque éste siempre se vincula, lamentablemente, a lo económico en el sector público. Si la institución evalúa bien, hay bono, sino, no hay bono. Entonces el proceso de aprendizaje (como tú le llamas) no se da en este caso.

ENTREVISTADORA

Gracias. Ahora, dime, cómo recibiste tu evaluación?

ENTREVISTADO(A)

Mira, yo tengo la costumbre de informar a los funcionarios...

ENTREVISTADORA

No, me interesa saber cómo recibiste tú la evaluación que te hizo tu superior...

ENTREVISTADO(A)

Ok. Por escrito y donde constaban los puntos fuertes y débiles, por llamarlos de una manera...

ENTREVISTADORA

¿Y que hiciste con los puntos débiles?

ENTREVISTADO(A)

Obviamente intentar superarlos, para mejorar el desempeño.

ENTREVISTADORA

Es decir, si te entiendo bien, que a partir de la evaluación, que es cuando a ti te informan de los resultados, tú cambias tu conducta en algunos puntos (que los llamas débiles) y con ese cambio esperas mejorar tu desempeño?

ENTREVISTADO(A)

Si, podríamos decir que si.

ENTREVISTADORA

Entonces dime, podrías afirmar que a partir de la evaluación del desempeño y del reconocimiento de ciertos puntos débiles has intentado mejorar tu desempeño.

ENTREVISTADO(A)

Dicho de esa forma, pues si.

ENTREVISTADORA

Y eso, ¿no es aprendizaje?

ENTREVISTADO(A)

Pues, es que tú me cambias el sentido, porque lo que yo he dicho es que mi evaluación en términos generales es buena; entonces no porque hay uno o dos puntos débiles se puede decir que está mala y que hay que mejorar todo...

ENTREVISTADORA

Bien, pero si pones atención y mejoras un punto débil de los que te mencionan en la evaluación, es posible afirmar que has aprendido algo, al menos en ese punto, y que eso te ha servido para aprender.

ENTREVISTADO(A)

Lo que pasa es que sigo insistiendo, el aprendizaje es externo a la evaluación, la que sirve como luces de alerta, pero no como aprendizaje en sí mismo.

ENTREVISTADORA

Bien, ya lo entiendo.

Ahora, pasando a otro punto, y creo que ya lo has comentado con relación a los *bonos*, crees que bueno o conveniente vincular incentivos económicos con la evaluación del desempeño.

ENTREVISTADO(A)

Mira, en esto hay que ser muy franco(a). Es un sistema perverso pero necesario. Mientras no se encuentre uno mejor, se mantendrá. Primero, perverso, porque se anteponen criterios económicos en instituciones de servicios y por tanto son los procesos los que más se evalúan, porque productos no tenemos. Segundo, porque la competencia interna es nefasta, convirtiendo enemigos institucionales dentro de los mismos servicios.

Ahora, es necesaria, porque es muy importante el beneficio económico, sobre todo en el sector público donde los sueldos no son muy altos y es una ayuda muy importante para todos.

ENTREVISTADORA

Es decir, estás de acuerdo o no?

ENTREVISTADO(A)

Podríamos decir que si, pero por su beneficio económico, reconociendo lo perverso del sistema.

ENTREVISTADORA

Bien, ahora, me podrías decir si tú crees que la evaluación del desempeño puede ser un gran aliado del desempeño individual?

ENTREVISTADO(A)

Creo que ya te respondí eso?

ENTREVISTADORA

No, me respondiste que tú no has aprendido, pero no que puede ser un aliado.

ENTREVISTADO(A)

Bueno, tal como están dadas las cosas creo que no. Creo que habría que cambiar la evaluación por una más permanente, donde efectivamente ingresen todos, funcionarios o no, es decir me refiero a las personas a honorarios por ejemplo, que no son evaluables, aunque las evalúan, pero no entran dentro del proceso de bonos y esas cosas.

Si se cumplen ciertas condiciones, donde efectivamente se aproveche la información y sea verdaderamente útil, creo que puede ayudar al aprendizaje, pero como están dadas las cosas ahora, no.

ENTREVISTADORA

Bien, por último, quieres agregar algo más que esté relacionado con lo que hemos conversado?

ENTREVISTADO(A)

No, solamente esperar que esta información que estás recogiendo sea útil, que no quede en un simple papel y se archive en una universidad. Si esta información es valiosa, debemos aprovecharla.

ENTREVISTADORA

Bueno, muchas gracias por tu tiempo.

Entrevistado(a) Nro. 3

Presentación de la entrevistadora y establecimiento del objetivo de estudio.

ENTREVISTADORA

Por favor, me dices que como funcionario(a) has pasado por procesos de evaluación del desempeño.

ENTREVISTADO(A)

Si, hace muchos años que he vivido varios procesos y en varias instituciones públicas. En el SENAMA, hasta ahora, he vivido tres procesos específicamente.

ENTREVISTADORA

Por favor, cuéntame cómo ha sido tu último proceso dentro del SENAMA.

ENTREVISTADO(A)

Normal, creo que a grandes rasgos puedo decir que estoy muy satisfecho(a) tanto con el proceso en si, como con la evaluación misma, con sus resultados.

ENTREVISTADORA

Bien, pero la satisfacción que me planteas es porque te comparas con los resultados de las otras instituciones que has vivido, o porque en el SENAMA el sistema es mejor, podrías decir que...

ENTREVISTADO(A)

No, en ningún caso. Siempre he tenido buenas evaluaciones y eso ha sido una constante en mi vida como servidor(a) publico(a). Pero eso no significa que el sistema sea perfecto, sino por el contrario, debe perfeccionarse aún más.

ENTREVISTADORA

Bien, vamos con calma y a ver si entiendo. De la última evaluación que has vivido en el SENAMA que me podrías decir que te ha servido y que no te ha servido?

ENTREVISTADO(A)

Yo creo que todo sirve, tanto si te hacen ver cosas buenas como malas. Las buenas porque las refuerzas y las malas porque las enmiendas. Si te fijas, es un juego de

ganar-ganar, al menos así es como yo veo la evaluación; nunca en un sentido negativo, y eso deben interiorizarlos los funcionarios.

ENTREVISTADORA

Perfecto, pero dime si tú crees que hay algo en particular al que le hayas puesto más atención, respecto a tu última evaluación del desempeño vivido en el SENAMA. Algo que te haya dejado particularmente contento(a), o particularmente descontento(a).

ENTREVISTADO(A)

Lo que pasa es que he vivido tantos procesos, que en realidad son normales, y cuando digo vivido procesos de evaluación no sólo me refiero a los de desempeño sino al diario vivir también. Porque debes entender que uno(a) al trabajar en el servicio público, estamos expuestos a una evaluación permanente, por las cosas individuales que hacemos en nuestros trabajos, pero también por la suma de nuestros esfuerzos que se reflejan en el servicio, entonces si lo hacemos mal, eso se refleja perfectamente y entonces uno(a) está expuesta a ser permanentemente evaluado(a), no sólo para el momento de la evaluación del desempeño.

ENTREVISTADORA

Bien, gracias. Ahora, me podrías afirmar que un proceso de evaluación del desempeño sirve para aprender?

ENTREVISTADO(A)

De eso soy un(a) convencido(a). Porque esto es un aprendizaje continuo, todo es aprendizaje. Uno no puede estar atento sólo a las evaluaciones para aprender, sino

que el día a día es aprendizaje; por tanto, te puedo afirmar y creo no equivocarme, que la evaluación del desempeño es una más de las oportunidades para aprender. Imagínate que si hasta de los errores uno(a) aprende, entonces de mejor forma uno debe hacerlo en estos procesos.

ENTREVISTADORA

Pero, una cosa es que los sistemas ayuden, y otra cosa es que los funcionarios efectivamente aprendan. ¿Tú crees que los del SENAMA efectivamente aprenden? O mejor dicho, ¿aprovechan estas oportunidades para aprender?

ENTREVISTADO(A)

Bueno, ese tema es más subjetivo, porque una cosa es que el sistema sea el mejor hasta ahora, y otra cosa es que quienes participan en el sistema sepan cómo aprovechar las oportunidades. Porque lo digo muy convencido(a), si una persona quiere aprender y se manifiesta siempre dispuesta al aprendizaje, la evaluación del desempeño es un detalle, porque una mente abierta es capaz de distinguir esas oportunidades y las sabrá aprovechar; mientras que otros no aprenderán con mi evaluaciones del desempeño. Mucho depende de las personas.

ENTREVISTADORA

Ahora, en cuanto a los incentivos económicos, crees que éstos ayudan al aprendizaje?

ENTREVISTADO(A)

Me remito a la respuesta anterior. Todo depende de las personas. Hay quienes siempre están aprendiendo y están abiertas a ello, mientras que otras, independiente de haber incentivos económicos, siempre serán mediocres, es decir, nunca habrá

disposición de ellas para aprender. Porque fíjate, que aprender es una constante en la vida, entonces sino interiorizan eso, que se puede esperar de estas personas.

ENTREVISTADORA

Bueno, por último. Quieres agregar algo que creas conveniente y que esté relacionado con nuestra conversación.

ENTREVISTADO(A)

Simplemente agradecerte la oportunidad de colaborar. Si te fijas, esto para mi también es aprendizaje, para que veas que de todo se puede obtener un provecho que enriquezca tu vida y tu experiencia.