



**Universitat**  
de les Illes Balears

**TESIS DOCTORAL**  
**2015**

**MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS  
PARA JEFES Y DIRECTIVOS DE LA  
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA**

**Pedro Ángel López Martínez**



**Universitat**  
de les Illes Balears

**TESIS DOCTORAL**  
**2015**

**Programa de Doctorado en Psicología**

**MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS  
PARA JEFES Y DIRECTIVOS DE LA  
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA**

**Pedro Ángel López Martínez**

**Director: Juan José Montaña Moreno**  
**Director: Lluís Ballester Brage**

**Doctor por la Universitat de les Illes Balears**

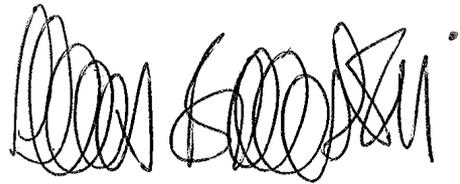
D. **Juan José Montaña Moreno**. Profesor titular del Departamento de Psicología en el área de metodología de las ciencias del comportamiento.

D. **Lluís Ballester Brage**. Profesor titular del Departamento de Pedagogía en el área de métodos de investigación.

Certifican: que la tesis doctoral titulada *"Modelo de formación por competencias para jefes y directivos de la Administración Pública Española"*, ha sido llevada a cabo por **Pedro Ángel López Martínez**, con el fin de alcanzar el grado de Doctor en Psicología, bajo la supervisión de los directores de esta tesis.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Montaña'.

**Juan José Montaña Moreno**

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lluís Ballester Brage'.

**Lluís Ballester Brage**

Palma a 02 de diciembre de 2015

## **Resumen**

La presente tesis doctoral tiene un triple propósito, por un lado, conocer y analizar el grado de importancia que los funcionarios de la Administración Pública Española otorgan a un conjunto de veinte competencias profesionales; así como comparar el nivel competencial autoevaluado por sus jefaturas y directivos con el de la población de directivos de referencia. Para ello, se ha trabajado con una muestra de 613 empleados públicos de la Administración, compuesta por puestos base, jefaturas y directivos, y se ha aplicado una metodología de encuestas para la recogida y análisis de datos. Por otra parte, tiene el propósito de diseñar y validar un cuestionario que lleva por título la "Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española" (FRAPE), a través de un panel de expertos, y mediante la utilización del método Delphi; este cuestionario servirá para alcanzar el tercer propósito, consistente en conocer y analizar la opinión de funcionarios de carrera en puestos de jefatura y dirección, y de los titulares de órganos directivos de designación política, con respecto a las necesidades de formación de estos colectivos, además, pretende describir las tareas y problemas más importantes con los que se enfrentan, a diario, en el marco de sus funciones. Finalmente, se quiere identificar los principales factores para el diseño de un modelo de formación por competencias dirigido a los citados puestos de responsabilidad.

## **Palabras clave**

Formación, competencias, jefaturas, directivos, administración pública, ayuntamientos, funcionarios, evaluación desempeño, gestión por competencias, recursos humanos, método delphi.

## LISTA DE PUBLICACIONES DERIVADAS DE LA TESIS

López, P. A., Ballester, Ll. y Montaña, J. J. (2012). Perfil competencial de los responsables de dirección en el Ayuntamiento de Palma. *IN: Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (2), 250-261. Obtingut de:  
[http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num2/revista/12\\_Perfil\\_competencial.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/12_Perfil_competencial.pdf)

López, P. A., Montaña, J. J. y Ballester, Ll. (2014). Analysis of the Professional Competences in the Management of the Spanish Public Administration. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 61-66.

Ballester, L, Montaña, JJ. y López, P. A. (2015). Anàlisi de les competències professionals dels funcionaris de carrera amb responsabilitat directiva i dels titulars d'òrgans directius de designació política de l'Ajuntament de Palma. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. 2015, 312-330.

A mi esposa Pilar,  
a mis padres,  
a mis hermanas, cuñados y sobrinos.  
Las personas más importantes de mi vida.

*A todas y cada una de las personas que tienen el reto y el honor de dirigir un equipo humano.*

*"El liderazgo, de la misma manera que nadar o ir en bicicleta, no se aprende leyendo"*

Eleanor Roosevelt

*"El liderazgo no es un rango, ni un título, ni un privilegio, es una responsabilidad"*

Peter Drucker

# AGRADECIMIENTOS

Las palabras de gratitud son las primeras que aparecen en mis pensamientos, al recordar los diferentes trayectos recorridos en este trabajo de investigación ...

En primer lugar, quiero reconocer la incalculable dedicación que he recibido del Dr. Juan José Montaña Moreno y el Dr. Lluís Ballester Brage, los cuales han dirigido mi tesis doctoral con gran respeto por mis ideas, apoyándome y confiando en mí desde el primer momento. No sabría como agradecerles la cantidad de tiempo y esfuerzos que me han dedicado. Cada encuentro de tutoría se convertía en una oportunidad de aprendizaje única que motivaba y potenciaba mis intereses profesionales y académicos.

En segundo lugar, deseo expresar mi sentido reconocimiento a todas las personas y empleados públicos, que han participado en este trabajo compartiendo sus reflexiones y su valioso tiempo, y que son los verdaderos protagonistas al hacerlo posible.

Detrás de las personas están las Instituciones que han colaborado en mi tarea investigadora. Por ello, quiero mostrar mi agradecimiento al Ayuntamiento de Palma de Mallorca por haber facilitado mi labor y por creer en el proyecto desde el principio, y a todos los Ayuntamientos del Estado español que han participado.

No puedo dejar de citar a las personas de mi equipo en la Gerencia de Urbanismo, los cuales trabajando muy intensamente, me han ayudado a procesar todos los datos para que hoy pudiera ver la luz esta investigación, y de los que siempre he recibido aliento y apoyo. Gracias especialmente a vosotros, Miquel Taberner, Paquita Inarejos y Pilar Cerdón.

Finalmente, y lo más importante, gracias a ti Pilar, por tantas horas de ausencia, tu comprensión y optimismo me han permitido no bajar los brazos nunca. Y sobre todo, porque sin ti a mi lado nada de esto hubiera sido posible.

¡Gracias a todos!

# ÍNDICE GENERAL

Índice de tablas

Índice de figuras

Índice de gráficos

Relación de acrónimos, códigos, siglas y abreviaturas utilizadas

**PRESENTACIÓN .....20**

## **CAPÍTULO 1.**

**MARCO TEÓRICO.....25**

1.1	Competencia profesional.....	25
1.1.1	Concepto y dimensiones .....	25
1.1.2	Las competencias profesionales en la Administración Pública Internacional .....	34
1.1.3	El marco jurídico de las competencias profesionales en la Administración Pública Española .....	38
	1.1.3.1 La Comisión para la Reforma de las Administraciones Públicas (CORA) .....	40
1.1.4	Clases de personal al servicio de las Administraciones Públicas .....	43
1.1.5	Situación actual de los puestos de jefatura y dirección en la Administración Pública Española .....	49
1.1.6	Propuesta de un modelo integral de dirección por competencias .....	52
	1.1.6.1 Planificación .....	53
	1.1.6.2 Selección .....	54
	1.1.6.3 Formación .....	60
	1.1.6.4 Evaluación .....	61
	1.1.6.5 Retribuciones variables .....	65

1.1.7	Proceso de implantación de un modelo integral de dirección por competencias .....	65
1.1.7.1	Sensibilización, visión compartida y gestión del cambio .....	66
1.1.7.2	Definir la misión, la visión y los valores de la organización .....	68
1.1.7.3	Describir las funciones de cada puesto de trabajo .....	68
1.1.7.4	Identificar las competencias genéricas y específicas de cada puesto de trabajo .....	71
1.1.7.5	Confeccionar el diccionario de competencias de la Organización .....	75
1.1.8	Instrumentos utilizados en la medición de competencias .....	81
1.1.8.1	Revisión general .....	81
1.1.8.2	CompeTEA .....	83
1.2	La formación de los directivos públicos.....	87
1.2.1	La oferta formativa para el directivo público.....	87
1.2.2	El Instituto Nacional de Administraciones Públicas (INAP) .....	88
1.2.3	Las Escuelas de Negocios.....	91
1.2.4	Las Universidades Españolas.....	92
1.2.5	La Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) .....	97
1.2.6	Las Escuelas de Administración Pública Autonómicas.....	99
1.3	Objetivos e hipótesis del estudio .....	112
1.3.1	Objetivos.....	112
1.3.2	Hipótesis .....	113

## CAPÍTULO 2.

### MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ..... 114

2.1	Fase 1: Análisis de las competencias profesionales en las jefaturas de personal y dirección de la Administración Pública: el caso del Ayuntamiento de Palma de Mallorca .....	115
2.1.1	Introducción .....	115
2.1.2	Muestra .....	115
2.1.3	Instrumentos .....	118
2.1.3.1	Inventario de Competencias Profesionales en los lugares de trabajo de jefatura y dirección de la Administración Pública Española .....	119
2.1.3.2	Cuestionario CompetEA .....	119
2.1.3.3	Paquete estadístico .....	124
2.1.4	Procedimiento .....	124
2.1.4.1	Etapas, desarrollo y cronograma .....	125
2.1.5	Análisis de datos .....	127
2.2	Fase 2: Diseño y evaluación del Cuestionario la Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE) mediante el Método Delphi .....	129
2.2.1	Introducción .....	129
2.2.2	Muestra .....	129
2.2.3	Instrumentos .....	134
2.2.3.1	Informe de los Expertos que conforman el panel Delphi .....	134
2.2.3.2	Paquete estadístico .....	135
2.2.4	Procedimiento .....	135
2.3	Fase 3: Estudio de la formación, las funciones y los problemas en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española .....	143
2.3.1	Introducción .....	143
2.3.2	Muestra .....	143

2.3.3 Instrumentos .....	151
2.3.3.1 Cuestionario la Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE) .....	152
2.3.3.2 Paquete estadístico .....	155
2.3.4 Procedimiento .....	155
2.3.5 Análisis de datos .....	157

## **CAPÍTULO 3.**

### **RESULTADOS ..... 158**

3.1 Fase 1: Análisis de las competencias profesionales en las jefaturas de personal y dirección de la Administración Pública: el caso del Ayuntamiento de Palma de Mallorca .....	158
3.2 Fase 2: Diseño y evaluación del Cuestionario la Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE) mediante el Método Delphi .....	171
3.3 Fase 3: Estudio de la formación, las funciones y los problemas en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española .....	174

## **CAPÍTULO 4.**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES ..... 192**

4.1 Fase 1: Análisis de las competencias profesionales en las jefaturas de personal y dirección de la Administración Pública: el caso del Ayuntamiento de Palma de Mallorca .....	192
---	-----

4.2	Fase 2: Diseño y evaluación del Cuestionario la Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE) mediante el Método Delphi.....	202
4.3	Fase 3: Estudio de la formación, las funciones y los problemas en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española .....	204
4.4	Conclusiones finales .....	224
4.4.1	Fortalezas y limitaciones de la investigación .....	230
4.4.2	Perspectivas de futuro .....	232

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 235**

## **ANEXOS ..... 253**

Anexo 1.	Circular de la dirección general de RRHH, calidad y atención al público, sobre el inicio del estudio de competencias profesionales dirigido a todos los directores generales del Ayuntamiento de Palma de Mallorca .....	254
Anexo 2.	Circular del jefe de departamento de RRHH, sobre el inicio del estudio de competencias profesionales dirigido a toda la plantilla de empleados públicos ..	255
Anexo 3.	Inventario de competencias profesionales en los lugares de trabajo de jefatura y dirección .....	256
Anexo 4.	Cuestionario la Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE): versión 1 .....	262
Anexo 5.	Primera carta de invitación a los expertos para participar en el panel Delphi ....	281
Anexo 6.	Modelo de informe de los expertos que conforman el panel Delphi para la evaluación del cuestionario FRAPE .....	282
Anexo 7.	Cuestionario la Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE): versión 2 .....	290
Anexo 8.	Segunda carta de invitación a los expertos que participan en el panel Delphi ...	309
Anexo 9.	Cuestionario electrónico de la Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE): texto final .....	310

Anexo 10. Carta de invitación a los Tte. de Alcaldes y Concejales de RRHH de los Ayuntamientos .....	344
Anexo 11. Carta con los instrucciones a los coordinadores designados por los Ayuntamientos para el pasamiento del cuestionario .....	345

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos de competencias: visión por países .....	36
Tabla 2. Gestión por competencias en distintos procesos de RRHH .....	37
Tabla 3. Distribución de efectivos por clases de personal y Administración Pública .....	47
Tabla 4. Pasos y decisiones a adoptar para llevar a cabo la observación conductual .....	56
Tabla 5. Funciones del Jefe de Servicio de Presupuestos y del Secretario/aría .....	70
Tabla 6. Equivalencias entre las competencias del CompeTEA y otras denominaciones .....	73
Tabla 7. Modelo de competencias directivas de Cardona y García-Lombardí .....	77
Tabla 8. Listado de competencias de Spencer y Spencer .....	78
Tabla 9. Competencias y habilidades clave para el personal de administración y servicios de la Universitat de les Illes Balears .....	79
Tabla 10. Listado de competencias transversales según el Proyecto Tuning .....	80
Tabla 11. Comparación entre diferentes instrumentos de evaluación de competencias: datos generales .....	81
Tabla 12. Comparación entre diferentes instrumentos de evaluación de competencias: competencias evaluadas .....	82
Tabla 13. Mapa de las competencias emocionales de Goleman .....	86
Tabla 14. Oferta formativa específica para directivos de la Administración Pública en las Escuelas de Negocios españolas en el año 2015 .....	91
Tabla 15. Posición en el ranking internacional de las Escuelas de Negocios españolas .....	92
Tabla 16. Ranking de Universidades españolas .....	94
Tabla 17. Curso de Alta Especialización en Gestión Pública Local .....	98
Tabla 18. Listado de Escuelas e Institutos de Administración Pública de las Comunidades Autónomas del Estado español .....	99
Tabla 19. Distribución de frecuencias y porcentajes por género .....	116
Tabla 20. Distribución de frecuencias y porcentajes por edad .....	117
Tabla 21. Distribución de frecuencias y porcentajes por antigüedad .....	117

Tabla 22.	Distribución de frecuencias y porcentajes por responsabilidad .....	118
Tabla 23.	Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel de responsabilidad .....	118
Tabla 24.	Competencias utilizadas en la investigación .....	120
Tabla 25.	Número de ítems por competencia .....	123
Tabla 26.	Cronograma de investigación de la Fase 1 .....	127
Tabla 27.	Grado de influencia del tipo de fuente: investigaciones y publicaciones realizadas.....	131
Tabla 28.	Grado de influencia del tipo de fuente: el conocimiento que da la experiencia obtenida de la actividad profesional.....	131
Tabla 29.	Grado de influencia del tipo de fuente: estudios de trabajos sobre el tema.....	132
Tabla 30.	Grado de influencia del tipo de fuente: intuición sobre el tema abordado.....	132
Tabla 31.	Grupo de expertos que participaron en el Panel Delphi .....	133
Tabla 32.	Recomendaciones del grupo de expertos en la primera ronda .....	138
Tabla 33.	Ayuntamientos propuestos para participar .....	143
Tabla 34.	Distribución de población y muestra.....	144
Tabla 35.	Distribución de frecuencias y porcentajes por edad .....	146
Tabla 36.	Distribución de frecuencias y porcentajes por género .....	147
Tabla 37.	Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel de estudios .....	147
Tabla 38.	Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel de responsabilidad .....	148
Tabla 39.	Distribución de frecuencias y porcentajes por grupo profesional .....	149
Tabla 40.	Distribución de frecuencias y porcentajes por antigüedad global .....	150
Tabla 41.	Distribución de frecuencias y porcentajes por antigüedad en el puesto de trabajo .....	150
Tabla 42.	Distribución de frecuencias y porcentajes por personas que cada responsable tiene a su cargo .....	151
Tabla 43.	Distribución de ítems por factores en el cuestionario FRAPE.....	153
Tabla 44.	Agrupamiento de las materias formativas por dimensiones en el FRAPE.....	154
Tabla 45.	Ranking de importancia de las competencias otorgadas por puestos base (PB) y jefaturas (JEF) para cada nivel de jefatura en el Inventario de Competencias Profesionales en los puestos de trabajo de jefatura y dirección del Ayuntamiento de Palma de Mallorca .....	160
Tabla 46.	Comparación entre el nivel de relevancia de las competencias de jefaturas y puestos base para cada nivel de jefatura en el Inventario de Competencias	

	Profesionales en los lugares de trabajo de jefe y dirección del Ayuntamiento de Palma de Mallorca .....	161
Tabla 47.	Ranking del nivel competencial autoevaluado por las jefaturas y directivos, según la puntuación media obtenida en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea) .....	162
Tabla 48.	Categorías establecidas por el Instrumento utilizado para determinar el nivel de competencia en los puestos de jefatura y dirección (CompeTea) .....	163
Tabla 49.	Distribución de jefes y directivos por nivel de competencias autoevaluadas en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea) .....	163
Tabla 50.	Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Jefe de Negociado en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea) .....	164
Tabla 51.	Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Jefe de Sección en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea) .....	165
Tabla 52.	Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Jefe de Servicio en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea) .....	166
Tabla 53.	Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Jefe de Departamento en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea) .....	167
Tabla 54.	Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Directivo en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea) .....	168
Tabla 55.	Comparación entre el nivel competencial autoevaluado por las jefaturas de la Administración Pública Española y la población de referencia en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea) .....	170
Tabla 56.	Resumen del nivel de acuerdo interjueces en la ronda final de validación del cuestionario la Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española.....	172
Tabla 57.	Distribución de porcentajes por motivación para trabajar en la Administración Pública .....	175

Tabla 58.	Distribución de frecuencias y porcentajes por problemas más importantes con los que se enfrentan a diario los puestos de responsabilidad en su función de dirigir .....	175
Tabla 59.	Distribución de frecuencias y porcentajes por creencia de si los puestos de responsabilidad se pueden ocupar indistintamente por hombres y mujeres .....	177
Tabla 60.	Distribución de frecuencias y porcentajes por si están definidas las competencias profesionales requeridas para cada puesto .....	177
Tabla 61.	Distribución de porcentajes por si la formación recibida en los ayuntamientos está ligada a modelos de gestión integral de los RRHH por competencias .....	178
Tabla 62.	Distribución de frecuencias y porcentajes por el grado de importancia sobre la necesidad de formación específica en diferentes materias para el puesto de trabajo .....	178
Tabla 63.	Distribución de porcentajes por materias en las que se ha ofrecido formación en los dos últimos años .....	179
Tabla 64.	Distribución de porcentajes por materias en las que han realizado formación en los dos últimos años los encuestados .....	180
Tabla 65.	Distribución de porcentajes por el grado de importancia de las materias en las que desearían completar su formación .....	181
Tabla 66.	Distribución de las medias por autoevaluación de conocimientos en cada una de las materias .....	182
Tabla 67.	Distribución de porcentajes por nivel de importancia de las características de la formación: modalidad, formato, temporalización, y localización .....	183
Tabla 68.	Distribución de porcentajes por utilidad de las diferentes metodologías de la formación .....	184
Tabla 69.	Distribución de porcentajes por participar en los planes de formación .....	185
Tabla 70.	Distribución de porcentajes por la forma en que se ha participado en los planes de formación .....	185
Tabla 71.	Distribución de frecuencias y porcentajes por valoración global de la calidad de la formación recibida .....	186
Tabla 72.	Distribución de porcentajes por aspectos a mejorar en la formación recibida .....	186
Tabla 73.	Distribución de porcentajes por motivos de la no participación en los planes de formación .....	187

Tabla 74.	Distribución de frecuencias y porcentajes por grado de influencia personal en los objetivos de la unidad de responsabilidad .....	187
Tabla 75.	Distribución de porcentajes por grado en que los actores obstaculizan la actividad y los objetivos de la unidades .....	188
Tabla 76.	Distribución de porcentajes por grado en que los actores favorecen la actividad y los objetivos de las unidades .....	189
Tabla 77.	Distribución de frecuencias y porcentajes por la necesidad de un programa de motivación en el contexto organizativo .....	189
Tabla 78.	Distribución de frecuencias y porcentajes por la necesidad de que exista algún programa de evaluación formal del desempeño de los empleados públicos .....	190
Tabla 79.	Distribución de frecuencias y porcentajes por la existencia de un sistema, en la actualidad, que permita evaluar formalmente el desempeño de los empleados públicos .....	190
Tabla 80.	Distribución de porcentajes por áreas en las que se aplican los programas de evaluación formal de desempeño de los empleados públicos .....	191
Tabla 81.	Distribución de frecuencias y porcentajes por el grado de acuerdo con el sistema de evaluación formal del desempeño de los empleados públicos utilizado en la actualidad .....	191
Tabla 82.	Resumen del nivel de aceptación de las hipótesis de la Fase 1 .....	193
Tabla 83.	Resumen del nivel de aceptación de las hipótesis de la Fase 2 .....	202
Tabla 84.	Resumen del nivel de aceptación de las hipótesis de la Fase 3 .....	204

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Modelo del Iceberg .....	31
Figura 2.	Componentes implicados en la ejecución de las competencias .....	33
Figura 3.	Clases de personal de las Administraciones Públicas .....	44
Figura 4.	Procesos de selección y evaluación por competencias .....	58
Figura 5.	Proceso de la formación basada en competencias .....	60
Figura 6.	Características para una implantación exitosa .....	67
Figura 7.	Estructura de la redacción de la misión del puesto de trabajo .....	69

Figura 8. Diccionario de competencias de los puestos de mando de la Generalitat de Catalunya.....	76
Figura 9. Modelo del CompeTEA .....	84
Figura 10. Etapas del método Delphi en la investigación .....	136
Figura 11. Proceso seguido en la aplicación del método Delphi .....	142
Figura 12. Distribución de la muestra en el territorio español .....	145

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución del Personal de las Administraciones Públicas por tipo de contrato...	46
---	----

## RELACIÓN DE ACRÓNIMOS, CÓDIGOS, SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS

AAPP	Administraciones Públicas
AP	Administración Pública
APE	Administración Pública Española
AJPM	Ayuntamiento de Palma de Mallorca
CE	Constitución Española
COMPE-TEA	Cuestionario de Evaluación de Competencias de Tea Ediciones
DCO	Diccionario de Competencias de la Organización
DPP	Dirección Pública Profesional
EBEP	Estatuto Básico del Empleado Público
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
RPT	Relación de Puestos de Trabajo
RRHH	Recursos Humanos
CORA	Comisión para la Reforma de las Administraciones Públicas
INAP	Instituto Nacional de Administraciones Públicas
FEMP	Federación Española de Administraciones Públicas
EENN	Escuelas de Negocios

# PRESENTACIÓN

Desde hace muchos años se viene hablando de la importancia de la formación directiva por competencias, pero su uso, en las organizaciones públicas, no está ni mucho menos implantado, y es hoy una práctica casi inexistente. El interés por este tema nace tras treinta años de antigüedad en una administración local y la fascinación, todavía viva, de comprobar día a día la tremenda importancia de dirigir con los mayores niveles de profesionalidad, porque cualquier organización acaba convirtiéndose finalmente, en el reflejo de sus líderes (Drucker, 1993).

En la actualidad, la persistencia en nuestro país de diferentes modelos de selección, formación y promoción de los empleados públicos con criterios y efectos diferentes sobre las organizaciones públicas, incluyendo modelos que aún no consideran las competencias profesionales, justifica el análisis del personal de dirección desde la perspectiva de las competencias. Por otro lado, existe un gran interés en establecer el perfil idóneo de los responsables de las organizaciones en cada uno de sus niveles, así como la formación que han de recibir, con el fin de mejorar el funcionamiento interno y la calidad de la atención que se presta a los ciudadanos (López, Ballester y Montaña, 2014).

La función de un buen jefe - directivo es, en esencia, la de coordinar, orientar, pautar el trabajo de las personas que desempeñan sus tareas en la organización, removiendo obstáculos, además de aportar los recursos necesarios; todo ello encaminado hacia el logro de unos objetivos comunes y deseados y, para ello, se requiere de múltiples conocimientos en el sentido más amplio del término.

No se puede ser un buen jefe si no se tiene formación sobre las teorías básicas de la dirección de personas y organizaciones. Un jefe virtuoso actuará con rectitud, pero si no tiene las competencias mínimas del campo en el que la organización se desarrolla, le será muy difícil ejercer la dirección. A los efectos de este trabajo, entenderemos por jefe o directivo a toda

persona que responde por resultados y tiene mando sobre personas, cualquiera que sea su nivel jerárquico.

La aparición del concepto de *competencias directivas* ha abierto caminos que permiten definir y precisar todo aquello que realmente se ha de poseer para ejercer la función adecuadamente. Desde que McClelland (1973) aludiera explícitamente al término de *competencia* como aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, es decir, aquellos elementos que inciden al alza sobre los resultados inicialmente esperados, largo ha sido el debate sobre su interpretación (Olaz, 2009).

La pregunta que cabe hacerse es, ¿se contemplan requisitos concretos o procedimientos selectivos específicos para ocupar plazas de jefatura-dirección en la Administración Pública Española? (en adelante, APE) y si existen, ¿son buenos indicadores del desempeño posterior?, ¿tenemos en España un modelo profesional de dirección pública?, ¿existe un modelo de formación por competencias antes, durante o después de acceder a un puesto de responsabilidad en la APE?

Si fijamos nuestra atención sobre la dirección en el sector privado, rápidamente advertimos que aquellas personas que dirigen una actividad empresarial o un departamento de una empresa son, por lo común, profesionales de la dirección (Catalá, 2005). Es posible, que todas esas personas dispongan de una titulación académica concreta y, por lo general, inicialmente habrán desempeñado una actividad profesional vinculada en mayor o menor medida a esa titulación, esto también ocurre en las Administraciones Públicas (en adelante, AAPP). Pero llegado el momento, han dejado de ser ingenieros, arquitectos, economistas, abogados, para pasar a ser directivos, ya sea de un servicio o departamento concreto o como gerente de una organización. Lo relevante de esta situación es que esas personas desarrollan una carrera "profesional" en el campo de la dirección, y también por lo común, no vuelven a desempeñar funciones profesionales vinculadas exclusivamente con su titulación académica.

En síntesis, la dirección pública se clasifica de "profesional", como el propio adjetivo indica, cuando se hace del ejercicio de esa función una profesión determinada. Y aquí es donde cobra todo su sentido la formación de los directivos públicos.

En realidad si queremos establecer una dirección pública "profesional" (en adelante, DPP) en el sector público, su articulación institucional debería asentarse sobre esos mismos parámetros.

Cabría suponer que todo funcionario o empleado público que asume funciones de dirección en el sector público ha optado por una vía profesional determinada. Por lo tanto, en un determinado momento de su carrera profesional dejará, casi en su totalidad, las funciones propias de su cuerpo, escala o puesto de trabajo y se volcará de lleno en una nueva actividad profesional, como es la de dirigir lo público. Mientras todo el sistema de función pública siga asentándose en la caduca idea de que el acto de ingreso (la superación de las manidas oposiciones) es el momento más relevante de la carrera profesional, la articulación de un sistema moderno de función pública y de jefatura-dirección pública profesional no pasará de ser un pío deseo.

Este esquema de institucionalización de la función pública ya existe en algunos países. Este es el modelo del Senior Executive Service de la administración federal estadounidense, la del modelo británico del Senior Civil Service e igualmente el modelo de la *Dirigenza* en Italia (Merloni, 2006; Maeso, 2007 y Sánchez, 2008).

Así, en el Reino Unido, se creó en 1996 el Senior Civil Service que incorpora a los 3.000 cargos superiores de la Administración británica. Estos cargos son evaluados mediante un sistema de valoración de puestos y tienen una retribución variable por rendimiento. Su política salarial depende de una oficina que responde ante el Primer Ministro. En Estados Unidos, el Senior Executive Service fue creado en 1978; está compuesto por 7.000 cargos entre los que se incluyen aquellos que pueden ser designados directamente por el ámbito público. En Australia, el Senior Executive Service fue creado por la Ley del Sector Público en 1984. En Italia, la reforma de 1993 llevó a cabo la creación de la *Dirigenza Pubblica* pretendiendo diferenciar la dirección política y la administrativa con el objetivo de reforzar la autonomía de los directivos públicos profesionales respecto del poder político. Y finalmente, en Holanda, la reforma de 1995 creó el denominado Alto Servicio Civil que integra los cargos de nivel superior del Gobierno central y regula la promoción, movilidad y condiciones de trabajo de los directivos (Catalá, 2005).

Por lo tanto se llega a la conclusión que la DPP como "tipo ideal" debería asentarse, por tanto, en esta primera premisa: *las jefaturas y los directivos públicos deberían ser reclutados mediante procesos selectivos en función de sus conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades y otros parámetros que componen el constructo de competencia, para las funciones concretas que tienen que realizar.*

Pero la profesionalización de la dirección pública requiere, también, de la existencia de otra serie de elementos como la necesidad de describir con precisión cuál es el perfil exacto del puesto de jefatura-dirección que se pretende cubrir, porque es el elemento nuclear sobre el que se ha de articular posteriormente un correcto proceso de selección e identificación de las personas que pueden desempeñar esas funciones directivas, siguiendo los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad.

Otra dificultad en el proceso de implantación de una DPP es que nuestras AAPP siguen siendo cautivas en su mayor parte por su estrecha relación con el ciclo de la política y de las veleidades propias de ese mundo. En muchos casos la confianza política sigue siendo el motor principal del funcionamiento de la dirección pública.

Son los partidos políticos, con sus propios aparatos, los que, en demasiadas ocasiones, muestran una importante resistencia al cambio, pues todavía anida una desconfianza hacia todo aquel que no muestra externamente sus afinidades ideológicas hacia el aparato que gobierna. Se trata de una concepción enormemente caduca, con efectos nocivos para la propia organización, pero que tiene raíces profundas en todos los partidos políticos, sean del cariz ideológico que sean.

Esta introducción pretende mostrar la necesidad de una investigación de esta naturaleza, que con el propósito general de identificar un modelo de formación por competencias, adecuado para los puestos de responsabilidad en la APE, implique al mismo tiempo un análisis riguroso de la figura de estos puestos de responsabilidad, sus funciones, dificultades, áreas de mejora, en definitiva el rol que están desempeñando en el momento actual.

Todo esto, también, abre las puertas a un debate más amplio sobre cuestiones como la politización de la Administración, y de los puestos de responsabilidad, o como lo han venido definiendo algunos autores "la colonización política de la dirección pública" (Jiménez, 2009).

Este conjunto de razones y argumentos expuestos hasta ahora, confieren sentido a la realización de una investigación sobre la formación de los jefes y directivos públicos.

# CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

## 1. 1 COMPETENCIA PROFESIONAL

### 1. 1. 1 CONCEPTO Y DIMENSIONES

Actualmente ya no es una novedad anunciar que muchas empresas y organizaciones, tanto públicas como privadas de nuestro entorno europeo, han adoptado progresivamente un enfoque por competencias para la gestión de sus Recursos Humanos (en adelante, RRHH); y este mismo fenómeno, aunque tímidamente, lo estamos pudiendo observar en la gestión de personas en las diferentes AAPP de España. A continuación se hará un recorrido sobre el origen del término "*Competencia*" y se dará cuenta de cómo ha ido evolucionando hasta nuestros días.

Si bien es cierto que el origen del término competencia tiene cierta controversia (Hoffman 1999; Wood y Payne, 1998), la gran mayoría de los autores atribuyen a David McClelland (1973), profesor de la Universidad de Harvard, la formulación inicial del término "Competence" en el campo de la Psicología (Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996; Levy-Leboyer, 1997; Mertens, 1996; Mitrani, Dalziel y Suárez de Puga, 1992; Spencer y Spencer 1993).

David McClelland, introduce en 1973 el término de competencia en el marco de la psicología del trabajo y de las organizaciones. En su artículo "*Testing for competence rather than intelligence*" (examinando por competencias más que por inteligencia) realiza las siguientes aseveraciones:

1. Las calificaciones obtenidas en la escuela no predicen el éxito en el trabajo.
2. Los test de inteligencia y aptitudes no predicen el éxito laboral u otros importantes logros en la vida.

3. Los test a menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos.
4. Las "competencias" tendrían más éxito en predecir los comportamientos importantes para las organizaciones.

Este punto de partida impulsó a McClelland a buscar nuevas variables que permitiesen una mejor predicción del rendimiento laboral, llevándole a estudiar directamente a las personas en sus puestos de trabajo, contrastando las características de quienes eran particularmente exitosos con las de aquellos que únicamente se limitaban a realizar sus tareas, como si de una obligación más se tratase.

A partir de ahí, el concepto de competencia fue planteado con el objetivo de poder evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, y no a la evaluación de los factores que describen confiablemente todas las características de una persona, con la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo (McClelland, 1987). Desde entonces, las competencias profesionales son un tema objeto de múltiples debates e infinidad de interpretaciones y aplicaciones prácticas en ámbitos diferentes (Fernández-Salineró, 2006).

Una década más tarde a la primera formulación de McClelland, se irá gestando la consolidación del término, de esta forma Boyatzis (1982) apoyaba el uso obligatorio del citado término para cualquier consultor que se preciase de serio después de los años ochenta.

Todas las investigaciones que se desarrollan hasta ese momento culminan con la publicación del libro de Boyatzis *"The Competent Manager: a model for effective performance"* (1982), donde define la competencia como:

*"una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta".*

Esta definición plantea tres puntos clave:

1. *Comportamiento subyacente*: se incluye la competencia como un elemento que se encuentra por debajo del umbral de lo observable, de tal manera que según este autor, las competencias no se pueden observar directamente, sólo los comportamientos que se generan a través de éstas.
2. *Causalmente relacionada*: se relaciona de forma directa la competencia con la conducta observable, lo que redundará a favor de una mayor fiabilidad en el sentido de una mayor predictibilidad por el menor margen de error en los pronósticos.
3. *Organización concreta y trabajo concreto*: una de las características fundamentales que distingue a las competencias es que son "a medida" para cada organización y puesto de trabajo. Mediante esta especificidad se consigue aumentar el grado de éxito en los pronósticos ya que se disminuye la dispersión provocada por la generalidad.

Para poder comprender la importancia que tiene actualmente el marco teórico de las competencias en el entorno de los RRHH, conviene, en primer lugar, abordar la definición del concepto en la literatura especializada, por ser un término que se ha convertido en un elemento fundamental en la gestión organizacional actual. La diversidad de aproximaciones conceptuales acerca del mismo, muestra la importancia y necesidad de llegar a establecer una definición clara y concisa del constructo. Como señalan De Diego, Boada y De Diego (2000), *"hablar de competencias es entrar en un mundo diversificado y polimorfo"*.

Algunas de estas aproximaciones quedan recogidas a continuación:

- Las competencias se pueden agrupar en cinco grandes categorías: motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes y valores, conocimientos, aptitudes y habilidades (Mitrani, Dalziel y Suarez de Puga, 1992).

- Idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente, por poseer las calificaciones requeridas para ello (Organización Internacional del Trabajo, 1993).
- Características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación (Spencer y Spencer, 1993).
- Repertorio de comportamientos, integra: (aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos) que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 1997).
- Conocimientos, habilidades, cualidades y atributos, conjuntos de valores, creencias y actitudes que producen un desempeño efectivo en un contexto, situación o rol dado (Woodall y Winstanley, 1998).
- Conocimientos, aptitudes, habilidades, control y persistencia para hacer frente a las dificultades y barreras; disposición para hacer y motivar y saber como desempeñar el rol (Peiró, 1999).
- La competencia es una actitud que rebasa la simple posesión de conocimientos y destrezas, y abarca: (1) competencia cognitiva, que implica el uso de teorías y conceptos y conocimiento tácito informal obtenido por vía experiencial; (2) competencia funcional (destrezas o saber hacer), es decir, lo que alguien debe ser capaz de hacer para trabajar en un sector determinado, (3) competencia personal, que consiste en ser capaz de reaccionar ante situaciones específicas; y (4) competencia ética, que conlleva la posesión de determinados valores personales y profesionales (Rychen y Salganik, 2003).
- La competencia se alcanza, se cumple o se acredita cuando alguien demuestra que conjuga o aplica adecuadamente unos atributos (saber, saber hacer, saber estar y querer) para conseguir un resultado esperado en un contexto determinado, ... la

naturaleza de la competencia no reside en ellos, sino en su adecuada aplicación (Blas, 2007).

- Capacidad para poner en práctica determinadas habilidades, conocimientos, valores y actitudes, relacionados entre sí, para desempeñar satisfactoriamente una labor de forma evaluable (Barraycoa y Lasaga, 2009).

Como podemos observar, el concepto de competencia se ha caracterizado por la gran variedad de definiciones que encontramos en la bibliografía (Nunes et al., 2007). De todas ellas podemos extraer los elementos esenciales que integran el concepto de competencia: estar vinculada a la acción, a un contexto o a una situación determinada, integrada por diferentes elementos (saberes, procedimientos, actitudes ...), facilitar la resolución eficaz de situaciones laborales, y además es adquirida, y por lo tanto, educable (Corominas et al., 2006).

En este contexto podemos entender por competencia no solo la capacidad para poder desempeñar con éxito tareas específicas del puesto de trabajo sino también desenvolverse en numerosas situaciones menos programadas en un entorno inestable (De Ansorena, 1996; Levy-Leboyer, 1997).

Por su parte, otros autores como Galindo (2010), identifican los elementos definitorios y característicos de toda competencia:

- Toda competencia comporta conocimientos, procedimientos y actitudes combinados hacia un fin. El saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades), el saber estar (actitudes), el saber ser (creencias y valores) y el poder hacer (medios y recursos) son los elementos que conforman el rango de competencia.

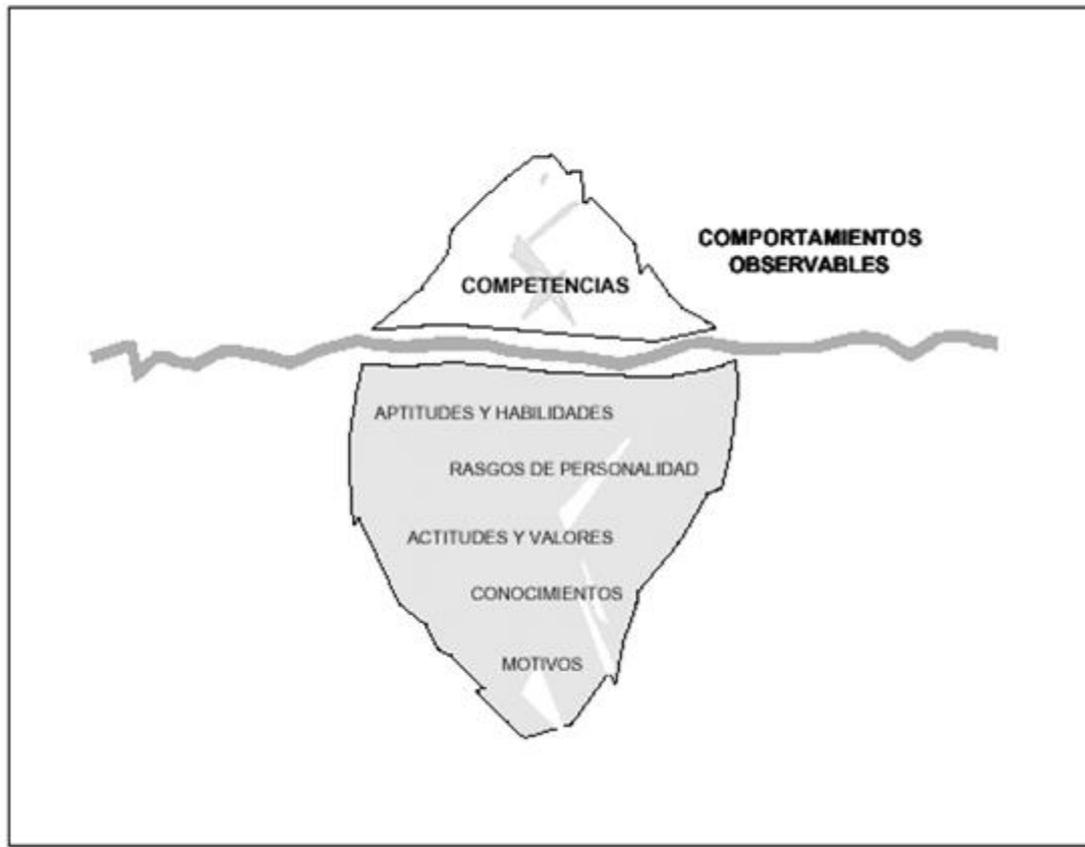
De esta manera, el elemento más destacable de estas características es que se puede ser capaz pero no competente.

- Toda competencia no es directamente observable, pero se infiere mediante la acción y la conducta observable.
- La experiencia del sujeto en su desarrollo social y laboral es clave para la conformación de las competencias. Las competencias se adquieren, se aprenden y se consolidan a lo largo de toda la vida.
- El contexto en que se desarrolla el sujeto marca la idoneidad cuantitativa y cualitativa de las competencias, por lo que serán necesarias unas u otras competencias, así como el grado de las mismas.

Las competencias se identifican, normalmente con características de las personas relacionadas con una actuación exitosa en su lugar de trabajo. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que conocimientos de diversa naturaleza, habilidades y actitudes interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente a la tarea que se ejecuta; no obstante, es algo más que la mera suma de esos saberes (Gairín, 2011).

Se puede concluir, como se observa en la figura 1, y siguiendo a Pereda y Berrocal (2001), que las competencias se refieren a los conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas, procedimientos, pero también, a los valores, creencias, actitudes, motivaciones y comportamientos presentes en el desempeño laboral del trabajador.

Figura 1. Modelo del Iceberg.



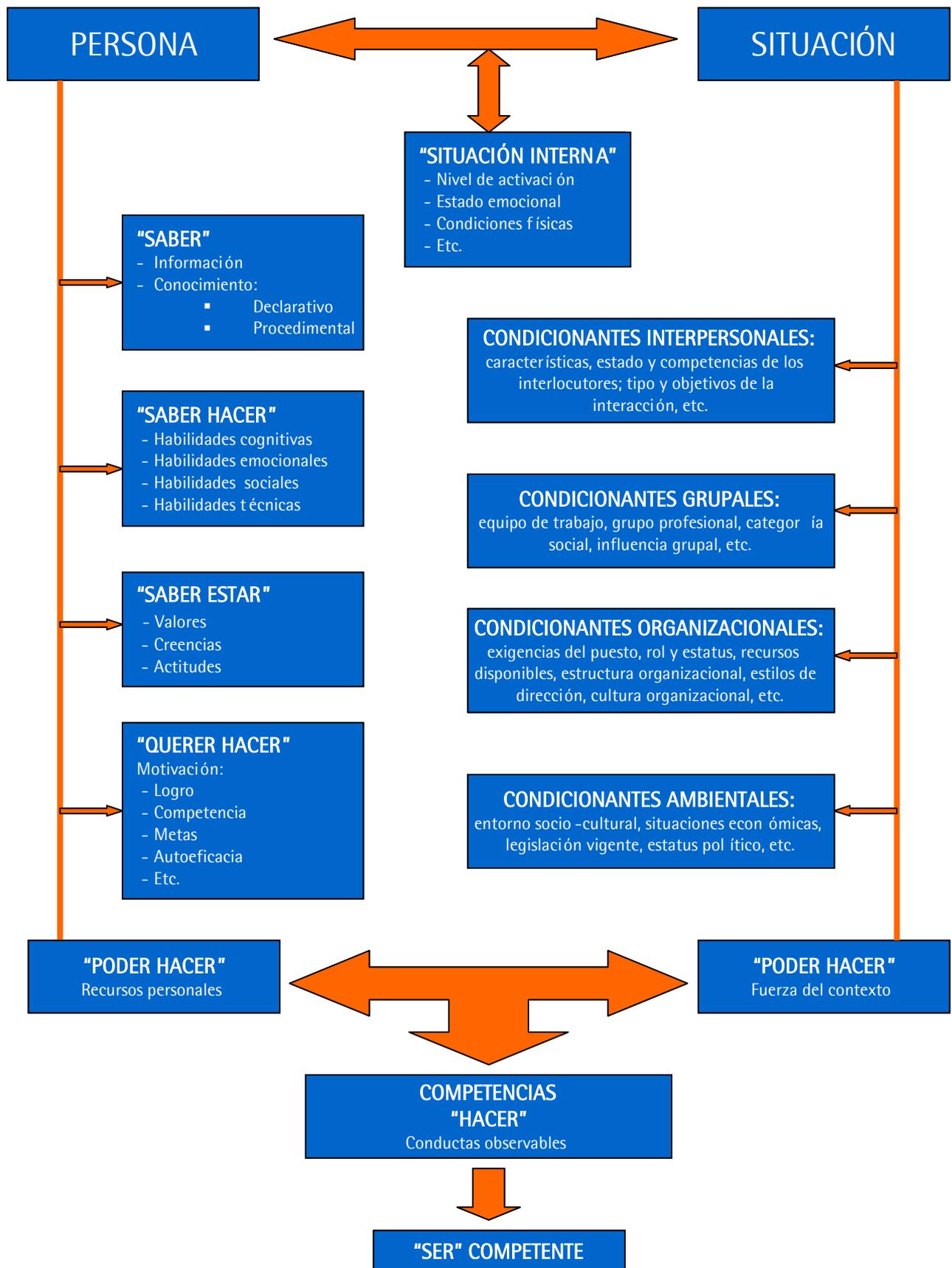
Fuente: Pereda y Berrocal (2001), elaborado a partir de Boyatzis, R. (1982)

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

Hacer o las características de la organización que permiten al individuo disponer de los medios y recursos pertinentes necesarios para desarrollar su competencia.

Más recientemente y en consonancia con Pereda y Berrocal (2001), otro autor García (2011), propone un modelo interactivo *Persona x Situación* (figura 2). Los comportamientos implicados en la ejecución de las competencias quedan reflejados en la citada figura.

Figura 2. Componentes implicados en la ejecución de las competencias



Finalmente, la adopción de las competencias como base de la gestión de los RRHH, en una organización conlleva una serie de ventajas. Pereda y Berrocal (2011) señalan algunas de estas ventajas. Entre otras, permite que se utilice un lenguaje común accesible para todos los miembros de la organización, puesto que se habla de comportamientos observables con los que se está familiarizado y no de rasgos psicológicos. Por su parte, focaliza los esfuerzos de todas las personas hacia la consecución de resultados, contribuye a la predicción del comportamiento futuro de las personas sobre la base de su comportamiento pasado. Finalmente, facilita la comparación entre el perfil de exigencias del puesto de trabajo y el perfil competencial de las personas (Gil, 2007).

### 1. 1. 2 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA INTERNACIONAL

La gestión por competencias se desarrolló inicialmente en organismos de carácter privado y fue introducida, en paralelo en la administración pública de Estados Unidos y el Reino Unido en la década de los años 80, en el contexto de una Nueva Gestión Pública, y se extendió posteriormente a otros países de una forma notable a finales de los años 90.

La aplicación del modelo de competencias en el sector privado surge como una respuesta a la necesidad de adaptarse a los cambios tecnológicos, la importante rivalidad empresarial, la disminución de los márgenes de rentabilidad, y la búsqueda de la mejora en el rendimiento (Hondegem et al., 2005; Horton, 2000)

La relevancia de las competencias y de esta nueva forma de gestión queda patente en el Informe de Naciones Unidas del año 2005 (UN, 2005), en la cual su secretario general, Kofi Annan, manifiesta:

*“It is my hope that competencies will provide us with a shared language for talking, in concrete terms, about high performance and managerial excellence. I believe that a shared view of the standards we are striving to achieve will assist us in our continuing efforts to prepare the Organisation to meet the challenges of the 21<sup>st</sup> century.”* (UN, 2005, p.79).\*

---

\* “Tengo la esperanza de que las competencias nos provean de un lenguaje común para poder hablar, en términos exactos, sobre el desempeño y la gestión de la excelencia. Creo que una visión compartida sobre los estándares que nos estamos esforzando en lograr nos ayudaría en nuestros continuos esfuerzos para preparar a la Organización para enfrentarse a los retos del siglo XXI”

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE), fue creada en el año 1961, formando parte de ella 34 estados, entre ellos España. Su objetivo prioritario es coordinar las políticas económicas y sociales de los estados miembros. En el año 2009 realizó un macro estudio sobre gestión por competencias en el sector público y puso de manifiesto que los únicos estados con un sistema de gestión por competencias maduro son Australia, Austria, Bélgica, Italia, Canadá, Dinamarca, Francia, Japón, Corea, Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos, y en el resto de la OCDE, o es inexistente o bien no es una práctica generalizada (OCDE, 2009).

Este estudio fue dirigido por Pilichowski y Huerta (OCDE, 2009), y fue finalmente redactado por Hondegghem (OCDE, 2009) del Instituto de la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica. Para la realización del estudio se utilizaron varias fuentes: informes académicos, expertos independientes, la literatura publicada, documentos oficiales editados por los Estados comparados, además de los resultados de un amplio cuestionario sobre las competencias y su gestión en el sector público encuestado.

Como se puede comprobar en la tabla 1, el modelo de competencias y el alcance o los destinatarios de esos modelos difieren de unos estados a otros. Ejemplo de ello es que en Austria, Dinamarca y Países Bajos tan solo es aplicable a los altos funcionarios y ejecutivos, extendiéndose en el resto de estados a todos los servidores públicos.

Tabla 1. Modelos de competencia: visión por países

País	Modelo de Competencias	Colectivo de Trabajadores
<b>Australia</b>	Entorno de Trabajo de Valores Modelo de Capacidades de Recursos Humanos Modelo de Capacidades de Liderazgo de Ejecutivos Sistema de Liderazgo Integrado	Todos los Funcionarios australianos La Dirección de Recursos Humanos Servicio Directivo Todos los Funcionarios australianos
<b>Austria</b>	Modelo de Competencias	Funcionarios con Jefatura
<b>Bélgica</b>	Modelo Federal de Competencias	Todos los Funcionarios federales belgas
<b>Canadá</b>	Competencias Clave de Liderazgo Canadá ha aplicado muchos otros modelos de competencias a pequeños grupos muy concretos de sus servicios públicos.	Todos los Funcionarios canadienses
<b>Dinamarca</b>	Código de la Excelencia del Gobierno Público	Altos Cargos
<b>Japón</b>	Estándar de Capacidad para el Cumplimiento de Deberes	Posiciones de Gobierno
<b>Corea del Sur</b>	Estándar de Competencias de Gobierno Modelo de Diccionario de Competencias de Asesores Modelo de Competencias.	Todos los Funcionarios surcoreanos Asesores Funcionarios con Jefatura
<b>Holanda</b>	Modelo de Competencias	Altos Cargos
<b>Reino Unido</b>	Entorno de Trabajo por Competencias Habilidades Profesionales para el Gobierno	Funcionarios con Jefatura Todos los funcionarios británicos
<b>Estados Unidos</b>	Competencias generales para los Servicios Federales Cualidades Básicas de Directivos	Todos los funcionarios americanos Altos Cargos

Fuente: OCDE, 2009

Un indicador importante para afirmar que una organización cuenta con un sistema integral de gestión de los RRHH por competencias consiste en comprobar si recoge todos o la mayoría de los procesos implicados: análisis de los puestos de trabajo, selección, formación, carrera

profesional, evaluación de desempeño, sistema retributivo, etc. Una de las conclusiones a las que llega la OCDE en su informe es que los procesos de evaluación del desempeño y la remuneración ligadas a las competencias, siguen estando ausentes o bien su alcance es muy limitado. Hay que destacar que ambos procesos impactan directamente en la motivación laboral y son especialmente sensibles en el sector público.

En la tabla 2 se recogen la propuesta de procesos implicados en la gestión por competencias realizada por Draganidis y Mentzas, (2006) y Marrelli, (1998). Estos autores proponen los procesos que deberían estar presentes y contemplados en los departamentos de RRHH, para poder entender que una organización posee un sistema integral de gestión por competencias, aunque como ya hemos mencionado la realidad es muy dispar entre las organizaciones analizadas en el estudio de la OCDE.

**Tabla 2. Gestión por Competencias en distintos Procesos de RRHH**

<b>Plan de Trabajo</b>	Las competencias son usadas con el objetivo de evaluar las necesidades actuales y futuras tanto individuales como de la organización. Un análisis de las deficiencias puede revelar un vacío en las competencias que deberían tener los trabajadores, grupos de trabajo o incluso la propia organización para poder contribuir en el correcto desarrollo del Plan de Trabajo de la organización.
<b>Contratación y Selección</b>	En un proceso de selección basado en competencias, las competencias identificadas requeridas para el puesto vacante, son usadas como criterio de selección. Los instrumentos de selección están basados en estas competencias. Los candidatos para el puesto son evaluados para cada una de las competencias requeridas.
<b>Formación y Desarrollo</b>	Un análisis de deficiencias se convierte en una guía de las necesidades de aprendizaje de la organización. Se crea un plan de desarrollo personal para cada uno de los trabajadores, listando cada una de las competencias específicas que el trabajador necesita desarrollar para mejorar su nivel de desempeño. Los objetivos de todas las actividades de aprendizaje están basados en el de desarrollo de competencias específicas.
<b>Evaluación y Gestión del Desempeño</b>	Las competencias ayudan a concretar qué es lo que se espera de cada individuo. El desempeño en el trabajo es evaluado por medio de las competencias requeridas así como por los objetivos fijados. El sistema de evaluación se centra en un comportamiento específico ofreciendo un plan de reconocimiento, de recompensa y de un posible ascenso.
<b>Remuneración</b>	Los sistemas de remuneración basados en las competencias, recompensan a los trabajadores por el desarrollo y la aplicación de las competencias que la organización ha identificado

	como importantes para la consecución de sus objetivos. Diferentes sistemas de compensación son posibles: recompensar individuos cuyos niveles actuales de competencias están a un nivel muy superior al estándar, instalar un sistema de recompensa salarial en función de la adquisición de mayores niveles de productividad, etc.
<b>Carrera Profesional</b>	Las competencias se usan para la creación de planes personales para el desarrollo de la carrera profesional de los trabajadores. Los análisis identifican las competencias necesarias para cada uno de los puestos de trabajo, y por lo tanto, preparan un plan para desarrollar su carrera profesional en ese camino.
<b>Plan de Sucesión</b>	Las organizaciones deben evaluar el potencial de sus trabajadores para cubrir las bajas en puestos clave de liderazgo según sus requerimientos en competencias. Las competencias requeridas para cada puesto de liderazgo son identificadas y luego utilizadas para identificar y ordenar a posibles candidatos. Finalmente, estos trabajadores son formados para asegurarse de que podrán asumir el puesto de liderazgo en el futuro.

Fuente: Draganidis y Mentzas, (2006) y Marrelli, (1998).

### 1. 1. 3 EL MARCO JURÍDICO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA

La Constitución Española (en adelante, CE) de 1978 estructura la APE en tres niveles:

- Administración General del Estado: es la administración central de todo el Estado Español (art. 149 y ss. de la CE), encargada de llevar a la práctica el programa de Gobierno y de satisfacer los intereses generales.
- Administración Autonómica: compuesta por todos aquellos organismos que gestionan competencias atribuidas a las regiones de España (art. 143 y ss. de la CE).
- Administración Local: comprende a los municipios, diputaciones provinciales o forales, cabildos y consejos insulares (art. 140 y ss. de la CE).

Por su parte, el artículo 2 de la Ley de Régimen Jurídico de las AAPP y del Procedimiento Administrativo Común (LRJAP y PAC, 1992), establece que la AP comprende: la Administración General del Estado, las Administraciones de las Comunidades Autónomas y las Entidades que integran la Administración Local, y las Entidades de Derecho Público con personalidad jurídica propia vinculadas o dependientes de cualquiera de las AAPP.

Por lo que podemos concluir que el concepto de Administración Pública revela una auténtica pluralidad de administraciones con personalidad jurídica propia que no solo incluye las Administraciones territoriales (Administración General del Estado, Administraciones Autonómicas y Entidades Locales), sino también las llamadas Administraciones Instrumentales o Institucionales (Organismos Públicos) y las Administraciones Corporativas (Colegios Profesionales, Cámaras de Comercio, etc.).

La Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público (en adelante, EBEP), introduce en su articulado el concepto de competencias profesionales y su evaluación como base para la construcción de un modelo de carrera profesional y evaluación del desempeño de los empleados públicos como uno de los retos fundamentales a los que se enfrentará en esta década las AAPP, y además lo ha convertido en una obligación legal.

De esta forma podemos leer *"el Estatuto Básico permite que se configuren modelos de carrera horizontal, desvinculada de los cambios de puestos de trabajo y basada en el desarrollo de las competencias y en el rendimiento"... "pero, a su vez, resulta necesario facilitar la promoción interna de todos los empleados que adquieran las competencias y requisitos necesarios para progresar en su carrera"*.

El EBEP define la evaluación del desempeño como *"el procedimiento mediante el cual se mide y valora la conducta profesional y el rendimiento o el logro de resultados."* (Art. 20.1) y señala que tendrá efectos *"en la carrera profesional horizontal, la formación, la provisión de puestos de trabajo y en la percepción de las retribuciones complementarias"* (Art. 20.3) y en la *"continuidad en un puesto de trabajo obtenido por concurso"* (Art. 20.4) y, asimismo, podría servir para la *"aplicación del régimen disciplinario"* (Art. 52). De todo lo anterior se desprende que la Administración entiende por desempeño la conducta profesional y el rendimiento o logro. En definitiva, en su definición de desempeño individual, la Administración está muy cerca de las definiciones más aceptadas por la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Salgado y Cabal, 2011).

Y aunque el EBEP no acaba de concretar a qué conducta profesional se refiere, cuando define en el artículo 20.1 la evaluación del desempeño, será necesario recurrir a otras partes de la citada Ley para poder darle contenido, concretamente al art. 52, deberes de los empleados

públicos; art. 53, principios éticos; art. 54, principios de conducta; y finalmente al art. 95, faltas disciplinarias.

Así mismo, establece en su art. 37, que *"serán objeto de negociación colectiva las normas que fijen los criterios y mecanismos generales en materia de evaluación del desempeño"*. No obstante, la tan citada evaluación del desempeño... *"producirá efectos a partir de la entrada en vigor de las Leyes de Función Pública que se dicten en desarrollo de este Estatuto"*. En el caso concreto de nuestra Comunidad Autónoma (Illes Balears) todavía está pendiente de concreción, aunque algunas AAPP ya han iniciado tímidas ejecuciones de evaluación del desempeño.

En este contexto, la gestión del capital humano por competencias es una herramienta que puede permitir corregir los niveles de efectividad de las personas, impulsando y apoyando a las organizaciones en el logro de las metas definidas, y en la mejora continua de los servicios que entregan a los usuarios.

En la actualidad, el gasto de empleo público en España representa más de un 12% del producto interior bruto (PIB) y es la parte mayoritaria del gasto público corriente: en concreto más de una cuarta parte del gasto público total se destina a financiar el empleo público, además, la plantilla pública representaba, en el primer trimestre del 2012, el 18% del total de la población ocupada según la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (en adelante, CEOE). Por consiguiente, la gestión de los RRHH del sector público tiene un papel clave en la capacidad de los Gobiernos para generar eficiencia y competitividad en las AAPP y en el marco económico general (CEOE, 2011).

### **1. 1. 3. 1 LA COMISIÓN PARA LA REFORMA DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (CORA)**

El 26 de octubre de 2012 el Consejo de Ministros aprobó un acuerdo por el que se crea una Comisión para la Reforma de las Administraciones Públicas (en adelante, CORA). Dicha comisión se adscribe al Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, estando presidida por el subsecretario de la presidencia, mientras la secretaría será desempeñada por el director general de coordinación de competencias con las Comunidades Autónomas y las Entidades Locales.

El Gobierno a través de las recomendaciones y propuestas de medidas, de la citada comisión, ha puesto en marcha un ambicioso proyecto reformista encaminado a superar la peor crisis económica de las últimas décadas, corregir los desequilibrios que frenan nuestro crecimiento y crear las bases idóneas sobre las que levantar un nuevo ciclo de prosperidad económica y empleo para los españoles. La reforma laboral, la Ley de Estabilidad Presupuestaria, la reestructuración del sistema financiero junto a otras muchas medidas que están en vías de implantación, como la Ley de Emprendedores o la reforma de nuestro sistema educativo, por poner algunos ejemplos importantes, representan transformaciones sin precedentes en cada una de sus respectivas áreas de actuación (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2013).

La creación de la CORA sigue esa ambiciosa senda reformista, para acometer la radiografía más minuciosa que se ha hecho de nuestro sector público en las últimas décadas.

Para el desarrollo de sus trabajos, en el seno de la CORA, se crean cuatro Subcomisiones:

- Duplicidades administrativas: que tiene por objeto identificar y eliminar duplicidades y reforzar los mecanismos de cooperación entre Administraciones; si bien, en la medida en que las competencias atribuidas a la Administración Local estaban ya siendo objeto de reforma en un proyecto de modificación de su Ley reguladora, las duplicidades a identificar en este estudio fueron básicamente las que se producen entre la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas.
- Simplificación administrativa: que persigue la eliminación de trabas burocráticas y la simplificación de procedimientos en beneficio de los ciudadanos.
- Gestión de servicios y medios comunes: que se ocupa de identificar las actividades de gestión que, por ser similares, pueden desempeñarse de forma centralizada o coordinada, aprovechando mejor los recursos públicos.
- Administración institucional: que analiza la tipología de los entes que la componen, proponiendo modificaciones generales y actuaciones singulares sobre entidades concretas.

La CORA ha desarrollado sus trabajos en colaboración con organizaciones de la sociedad civil. Se constituyó un Consejo Asesor en el que estuvieron representados el Defensor del Pueblo, las Organizaciones Empresariales y representativas de empleados públicos (CC.OO., UGT, CSIF, FEDECA, CEOE-CEPYME), el Consejo de Consumidores y Usuarios, la Asociación de Trabajadores Autónomos, el Instituto de Empresa Familiar, el Consejo Superior de Cámaras de Comercio y la Asociación Española de Empresas de Consultoría, cuyas valiosas aportaciones han servido para elaborar numerosas propuestas. Asimismo, se abrió un buzón de participación ciudadana a través del cual se han recibido 2.239 sugerencias en materia de duplicidades y simplificación administrativa, que igualmente se han mostrado muy útiles para detectar materias susceptibles de mejora actuación (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2013).

Finalmente, el primer Informe de la CORA ve la luz el día 21 de junio de 2013 y en él se plantean un total de 217 propuestas de medidas de las que 139 afectan al Estado y a las Comunidades Autónomas y 78 exclusivamente a la Administración General del Estado. De estas 217 medidas, 11 tienen carácter general y horizontal para todos los ámbitos de la Administración Pública; 118 tienden a eliminar duplicidades con las Comunidades Autónomas y dentro del Estado; 42 eliminan trabas, simplifican los procedimientos y facilitan el acceso de los ciudadanos a la Administración; 38 mejoran la gestión de los servicios y medios comunes; y 8 racionalizan la Administración Institucional, tanto en el plano normativo como mediante la supresión e integración de 57 entidades públicas estatales.

Pues bien, en el informe citado, tan sólo aparece, dentro de un documento de 243 páginas, una escueta referencia al tema de la gestión por competencias. Concretamente en la página 86, dentro del apartado de la Formación como factor relevante para el cambio y la reforma de la Administración General del Estado, cuyo texto literal dice: *“En el proceso de cambio cultural en las AAPP, replantear la formación es indispensable. Se trata de, por una parte, permitir una mayor coordinación entre los planes de formación de las diferentes Administraciones, lo que además va a enriquecer los propios contenidos de la formación, y en el caso de la Administración General del Estado poner en común los recursos disponibles permitiendo la gestión centralizada de cursos de carácter transversal, y muy especialmente rompiendo un marco de actuación restringido a cada Ministerio o Entidad, de modo que se abran los cursos a personal de otros ámbitos. Véase, en este sentido, las medidas al respecto en los apartados relativos a las Subcomisiones de Duplicidades y de Administración Institucional. En segundo*

*lugar, se trata de revisar a fondo los planes de formación para evitar actuaciones meramente continuistas o rutinarias, vinculando los proyectos de mejora a la planificación estratégica de cada ámbito, y orientando la misma a las habilidades y aptitudes del personal con el fin de permitir que se avance en sistemas de gestión por competencias". (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2013).*

Queda evidenciado que la gestión por competencias no se contempla como un auténtico motor de cambio, que introduzca una transformación profunda en la transcendental tarea de gestionar los RRHH para adaptarlos a la nueva situación. Se contempla únicamente dentro de una concepción parcial, y no se concibe la gestión por competencias afectando a todos los procesos que conforman una gestión integral de los RRHH (selección, promoción, evaluación, retribuciones variables, carrera profesional, etc.).

Esta es en definitiva, la importancia estratégica que se le ha dado a un tema tan directamente relacionado con una transformación de mayor alcance de los RRHH en las AAPP, y contrasta enormemente con la realidad y el impulso que todo lo relacionado con la gestión por competencias tiene en los países de nuestro entorno, Reino Unido, Bélgica, Holanda, y en otros países como Estados Unidos, Japón, Canadá, Dinamarca, etc. (OCDE, 2009).

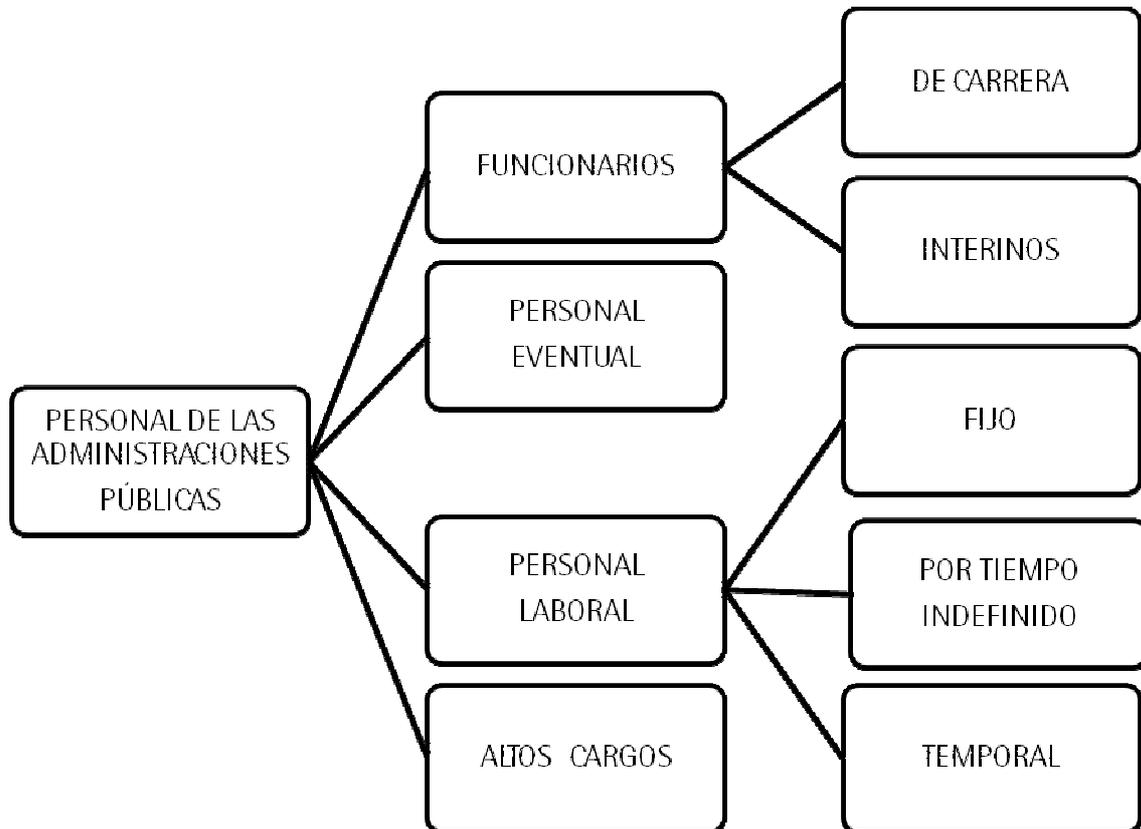
#### 1. 1. 4 CLASES DE PERSONAL AL SERVICIO DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

El EBEP, en su exposición de motivos declara que *"las Administraciones y Entidades Públicas de todo tipo deben contar con los factores organizativos que les permitan satisfacer el derecho de los ciudadanos a una buena administración, que se va consolidando en el espacio europeo, y contribuir al desarrollo económico y social. Entre esos factores el más importante es, sin duda, el personal al servicio de la Administración"*.

Para la consecución de sus cometidos las AAPP cuentan con sus propios RRHH cuya regulación común se encuentra en el EBEP, que como norma básica afecta y es de aplicación al personal funcionario y en lo que proceda al personal laboral de todas las AAPP citadas anteriormente (Art. 2). En cuanto a las clases de empleados públicos, el art. 8, los define como *"aquellos que*

*desempeñan funciones retribuidas en las AAPP al servicio de los intereses generales”, y los clasifica en funcionarios de carrera, funcionarios interinos, personal laboral ya sea fijo, por tiempo indefinido o temporal y personal eventual (Figura 3).*

**Figura 3. Clases de Personal de las Administraciones Públicas**



Fuente: Ley 7/2007, de 12 de Abril (EBEP) y elaboración propia

Son considerados funcionarios de carrera quienes, en virtud de nombramiento legal, están vinculados a una Administración Pública por una relación estatutaria, regulada por el Derecho Administrativo, para el desempeño de servicios profesionales retribuidos de carácter permanente (Art. 9). Se consideran funcionarios interinos los que por razones de necesidad y urgencia, son nombrados como tales para el desempeño de funciones propias de funcionarios de carrera por un tiempo limitado (Art. 10). Es personal laboral el que en virtud de contrato de trabajo formalizado por escrito, en cualquiera de las modalidades de contratación prevista en la legislación laboral, presta servicios retribuidos por las AAPP. En función de la duración del contrato, éste podrá ser fijo, por tiempo indefinido o temporal. Se considera personal eventual el que, en virtud de nombramiento y con carácter no permanente, sólo realiza funciones

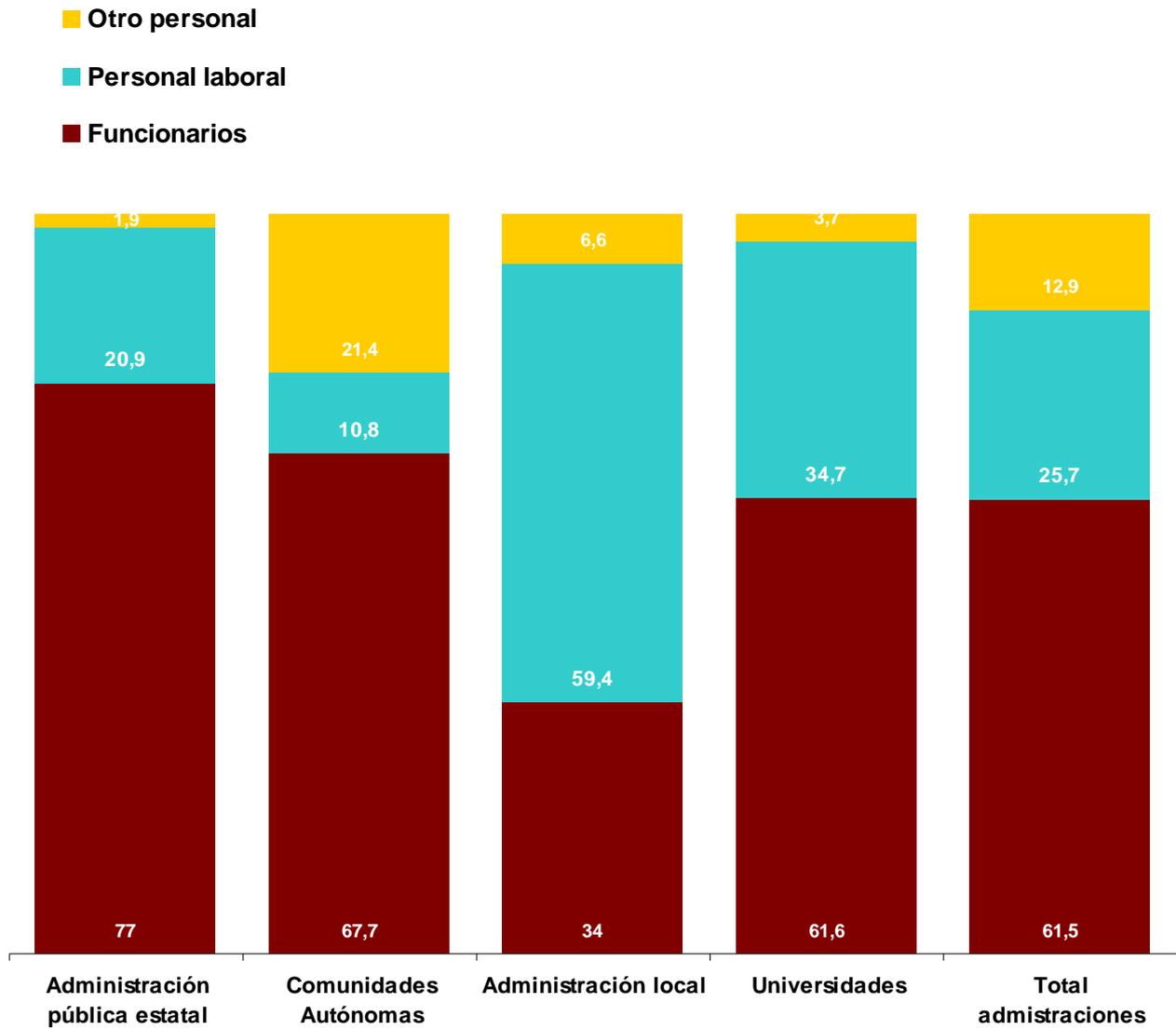
expresamente calificadas como de confianza o asesoramientos especial, siendo retribuido con cargo a los créditos presupuestarios consignados para este fin; el nombramiento y cese serán libres, y en todo caso, cuando se produzca el de la autoridad a la que preste la función de confianza o asesoramiento, dicha condición de personal eventual no podrá constituir mérito para el acceso a la Función Pública o para la promoción interna (Art. 12).

Otras categorías que podríamos establecer son la de contratados y personal vario, el personal del ámbito de la docencia en las universidades, los contratados bajo el régimen del derecho administrativo u otros tipos de contrato laboral.

En el gráfico 1 y en la tabla 3 hacemos referencia a la distribución del personal de las AAPP en España, por clase de empleado público y por su pertenencia a una u otra AAPP (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2011). El Boletín de Personal al servicio de las AAPP, dependiente del citado ministerio, nos ofrece información no sólo sobre el personal ocupado en las distintas administraciones, sino también detalla la situación profesional o el tipo de contrato de los mismos.

Como hemos explicado anteriormente, dentro de las AAPP, no todo el mundo se encuentra en la misma situación profesional. En el gráfico 1, podemos observar que existen notables diferencias en los tipos de relación laboral entre las Administraciones y sus empleados públicos. Así, por ejemplo, en la Administración del Estado, el porcentaje de funcionarios se aproxima al 80%, mientras que en la Administración Local apenas supera el 30%, y en las Comunidades Autónomas ronda en torno al 68%. Por otro lado, exceptuando la gran mayoría de funcionarios (representan más del 60% del personal total de las AAPP) cuya relación laboral es fija e indefinida (pero, sujeta al cumplimiento de sus obligaciones), el resto de los empleados públicos ostenta contratos más flexibles, y que pueden ser sustancialmente modificados por la reciente reforma laboral del Gobierno español en el año 2013. Tan sólo en los cuerpos públicos como la Guardia Civil, la Policía Nacional, las Policías Locales, las Fuerzas Armadas o las Fuerzas de Seguridad de las Comunidades Autónomas; los funcionarios suponen el 100% del personal.

Gráfico 1. Distribución del Personal de las Administraciones Públicas por tipo de contrato



Fuente: Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2011

Tabla 3. Distribución de efectivos y porcentajes por Clase de Personal y Administración Pública de pertenencia.

CLASE DE ADMINISTRACION PÚBLICA	Funcionario	Personal Laboral	Otro personal	TOTAL
<b>ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESTATAL</b>	<b>457.127</b> <i>(77%)</i>	<b>124.116</b> <i>(20.9%)</i>	<b>11.288</b> <i>(1.9%)</i>	<b>592.531</b> <i>(100%)</i>
<b>ADMINISTRACIÓN GENERAL</b>	<b>164.022</b>	<b>67.991</b>	<b>5.381</b>	<b>237.394</b>
<b>Ministerios , OO.AA. y áreas vinculadas</b>	<b>153.678</b>	<b>60.754</b>	<b>4.571</b>	<b>219.003</b>
Ministerios y OO.AA.	76.230	47.076	3.046	128.352
Docencia no universitaria	2.965	3.406	925	7.296
Centros penitenciarios	21.027	2.106	285	23.420
Administración de la Seguridad Social	25.354	4.200	269	29.823
Patrimonio nacional	222	1.181	37	1.440
Agencia Estatal de la Admón. Tributaria	25.880	2.783	9	28.672
<b>Agencias estatales (Ley 28/2006)</b>	<b>7.999</b>	<b>7.236</b>	<b>164</b>	<b>15.399</b>
<b>Instituciones sanitarias S.S./Defensa</b>	<b>2.345</b>	<b>1</b>	<b>646</b>	<b>2.992</b>
<b>FF.CC. DE SEGURIDAD DEL ESTADO</b>	<b>146.906</b>			<b>146.906</b>
Guardia Civil	80.415			80.415
Policía Nacional	66.491			66.491
<b>FUERZAS ARMADAS</b>	<b>127.421</b>			<b>127.421</b>
<b>ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA</b>	<b>18.055</b>	<b>704</b>	<b>5.907</b>	<b>24.666</b>
Magistrados y jueces	5.019		1.397	6.416
Fiscales	2.209		871	3.080
Otro personal	10.827	704	3.639	15.170
<b>ENTIDADES PÚBLICAS EMPRESARIALES</b>	<b>723</b>	<b>55.421</b>		<b>56.144</b>
<b>COMUNIDADES AUTÓNOMAS</b>	<b>912.893</b> <i>(67.7%)</i>	<b>146.098</b> <i>(10.8%)</i>	<b>288.844</b> <i>(21.4%)</i>	<b>1.347.835</b> <i>(100%)</i>
<b>ADMINISTRACIÓN GENERAL</b>	<b>858.994</b>	<b>144.962</b>	<b>278.823</b>	<b>1.282.779</b>
<b>Consejerías y sus OO.AA.</b>	<b>124.315</b>	<b>87.707</b>	<b>30.996</b>	<b>243.018</b>
Docencia no universitaria	422.703	39.079	76.793	538.575
Instituciones sanitarias S.N.S	311.976	18.176	171.034	501.186
<b>ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA</b>	<b>28.177</b>	<b>1.136</b>	<b>10.021</b>	<b>39.334</b>
<b>FUERZAS DE SEGURIDAD</b>	<b>25.722</b>			<b>25.722</b>
<b>ADMINISTRACIÓN LOCAL</b>	<b>219.998</b> <i>(34%)</i>	<b>384.273</b> <i>(59.4%)</i>	<b>42.356</b> <i>(6.6%)</i>	<b>646.627</b> <i>(100%)</i>
<b>AYUNTAMIENTOS</b>	<b>189.739</b>	<b>346.577</b>	<b>33.632</b>	<b>569.948</b>
<b>DIPUTACIONES, CABILDOS Y CONSEJOS</b>	<b>30.259</b>	<b>37.696</b>	<b>8.724</b>	<b>76.679</b>
<b>UNIVERSIDADES</b>	<b>63.480</b> <i>(61.6%)</i>	<b>35.791</b> <i>(34.7%)</i>	<b>3.835</b> <i>(3.7%)</i>	<b>103.106</b> <i>(100%)</i>
<b>TRASFERIDAS</b>	<b>61.849</b>	<b>34.570</b>	<b>3.663</b>	<b>100.082</b>
Docentes	47.683	23.469	1.240	72.392
No docentes	14.166	11.101	2.423	27.690
<b>NO TRASFERIDAS</b>	<b>1.631</b>	<b>1.221</b>	<b>172</b>	<b>3.024</b>
Docentes	781	688		1.469
No docentes	850	533	172	1.555
<b>TOTAL DE LAS ADMINISTRACIONES</b>	<b>1.653.498</b> <i>(61.5%)</i>	<b>690.278</b> <i>(25.7%)</i>	<b>346.323</b> <i>(12.9%)</i>	<b>2.690.099</b> <i>(100%)</i>

Un aspecto importante y novedoso que interesa resaltar, a los efectos de esta investigación, es que el EBEP se hace eco de la figura del personal directivo profesional, concretamente en el artículo 13, en donde se dice:

*“El Gobierno y los Órganos de Gobierno de las Comunidades Autónomas podrán establecer, en desarrollo de este Estatuto, el régimen jurídico específico del personal directivo así como los criterios para determinar su condición, de acuerdo, entre otros, con los siguientes principios:*

*1. Es personal directivo el que desarrolla funciones directivas profesionales en las Administraciones Públicas, definidas como tales en las normas específicas de cada Administración.*

*2. Su designación atenderá a principios de mérito y capacidad, y a criterios de idoneidad, y se llevará a cabo mediante procedimientos que garanticen la publicidad y concurrencia.*

*3. El personal directivo estará sujeto a evaluación con arreglo a los criterios de eficacia y eficiencia, responsabilidad por su gestión y control de resultados en relación con los objetivos que les hayan sido fijados.*

*4. La determinación de las condiciones de empleo del personal directivo no tendrá la consideración de materia objeto de negociación colectiva a los efectos de esta Ley. Cuando el personal directivo reúna la condición de personal laboral estará sometido a la relación laboral de carácter especial de alta dirección”.*

El EBEP, en este punto, parece configurarse como una normativa de mínimos, incorporando aspectos positivos sobre el procedimiento de “designación” a seguir, exigiendo, en todo caso, la idoneidad (el candidato al puesto directivo debe acreditar el perfil de competencias exigido para el desempeño del puesto); el mérito y la capacidad (en el procedimiento de acreditación debe medirse la experiencia y los conocimientos de los aspirantes de forma objetiva); la publicidad (deben convocarse los puestos directivos de forma que puedan participar todos los que dispongan de los requisitos exigidos en cada convocatoria); y la concurrencia (lo que debe dar lugar a procesos competitivos abiertos a diferentes candidatos que reúnan los requisitos exigidos en las convocatorias).

Otro aspecto relevante, es que se habla expresamente de responsabilidad por su gestión y de control de resultados de acuerdo con los objetivos que se le hayan fijado.

Sin embargo, de su lectura también se derivan una serie de dudas y no pocas reflexiones. En primer lugar, todavía se ha de regular vía reglamento el régimen jurídico específico que se le ha de aplicar. La redacción del tan citado artículo 13 dice textualmente "*podrán*", dando la impresión de que esa regulación del personal directivo no es obligatoria para las diferentes AAPP, que podrían desarrollar ese precepto o no hacerlo.

Tampoco queda aclarado si se apuesta por un modelo de función directiva abierto o cerrado, esto es, si los directivos deben ser reclutados entre funcionarios públicos o pueden ser laborales al servicio de las AAPP o, incluso persona externas a la organización. Otra cuestión importante tiene que ver con el sistema de cese, pues el EBEP omite completamente este tema, lo que parece indicar que se mantendrá la libertad discrecional del cese, pero es razonable que: si se ha designado a un directivo público en virtud de sus competencias profesionales acreditadas en un proceso competitivo y este directivo alcanza sobradamente los resultados exigidos en su gestión ¿pueda ser cesado discrecionalmente? ¿No se estaría incurriendo, en este caso, en arbitrariedad más que en discrecionalidad? De igual forma, no encontramos referencia alguna a la existencia de órganos de selección especializados para la importante tarea de reclutamiento, ni cuestiones relativas a la formación de esos directivos públicos (Jiménez, 2009).

### 1. 1. 5 SITUACIÓN ACTUAL DE LOS PUESTOS DE JEFATURA Y DIRECCIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA

Las personas constituyen un factor clave para alcanzar los objetivos estratégicos dentro de las organizaciones, y en el caso de los puestos de jefatura – dirección, como responsables últimos en la tarea de guiar y conducir todo el proceso hacia esos objetivos, esta afirmación adquiere una importancia transcendental. La primera y más esencial diferencia entre una organización exitosa y una mediocre es que la primera goza de un liderazgo eficaz, los buenos líderes constituyen un recurso fundamental, pero son, al mismo tiempo el recurso más escaso en muchas organizaciones (Drucker, 1993).

En este apartado se pretende plantear una reflexión sobre la figura de los puestos de jefatura-dirección como piezas clave en el engranaje organizacional. También propondremos un modelo integral de dirección por competencias como uno de los más consistentes y plausibles para la selección, formación y evaluación correctas de la línea de mando de cualquier AP.

Para ello, se definirá la gestión integral de dirección por competencias como un enfoque estratégico para la dirección de los RRHH, cuyo objetivo es obtener la máxima creación de valor para la organización, a través de un conjunto de procesos y acciones, dirigidas a disponer en todo momento del nivel de conocimientos, capacidades y habilidades para la obtención de los resultados pretendidos en el entorno actual y futuro.

Tradicionalmente en nuestras AAPP han tenido lugar una serie de fenómenos que han definido la situación actual en lo referente a la concepción y el tratamiento de los puestos de mando y de las personas que los ocupan. En primer lugar, podemos observar una cierta preponderancia, en muchas ocasiones inquietante, de los conocimientos técnicos y la especialización a la hora de proveer los puestos de niveles superiores de responsabilidad que gestionan y dirigen equipos subordinados. Pero, parece evidente que el perfil profesional para el ejercicio de mando es una área de actividad determinada que no se limita simplemente a tener un buen dominio de los conocimientos técnicos y de los procedimientos que le son propios, sino que son necesarias otro tipo de competencias relacionadas con la función de dirigir (Chinchilla y García, 2001). Las organizaciones necesitan mandos con capacidad para liderar y motivar a sus equipos, de desarrollar el potencial de las personas a su cargo, de generar compromiso e implicación, y que además, sean capaces de gestionar adecuadamente su tiempo, manejar correctamente el estrés y adecuarse a los cambios.

Por todo lo anterior podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la relevancia que se le da a la gestión y dirección de personas queda eclipsada por cuestiones fundamentalmente relacionadas con la competencia técnica. Por otra parte, la falta de mecanismos de carrera profesional ha dado lugar a una serie de prácticas que también han tenido sus efectos en la provisión de los puestos de mando. Con frecuencia se ha promocionado a personas hacia puestos de mando para evitar el traslado voluntario hacia otros departamentos, o premiar el compromiso demostrado, la antigüedad en la unidad o una forma de saltarse los topes

salariales. En definitiva, se ha utilizado como un mecanismo de retención en el que la persona veía aumentados sus ingresos económicos pero esto no tenía un reflejo en la asunción de las responsabilidades intrínsecas de cualquier mando, dado que en muchos casos de la jefatura conseguida o "proporcionada" no dependía ninguna unidad administrativa ni personas a su cargo. Esta situación ha supuesto un ejercicio perverso de la función de mando, y para comprobar este hecho basta ver la composición de muchos departamentos en los que existen el mismo número de puestos de mando que de puestos base, lo que hace pensar que solo son jefes de sí mismos.

La forma en que están redactadas las Relaciones de Puestos de Trabajo (en adelante, RPT), como instrumento fundamental en la gestión de los RRHH, tampoco ha ayudado en este tema. Cabe decir que en demasiadas ocasiones se limita a listar, para cada puesto de trabajo de jefatura-dirección, funciones muy genéricas y además poniendo el acento en la dimensión técnica y no en tipos de competencias y, dentro de ellas, en niveles exigibles.

También cabe recordar que en los procesos de selección previstos para ocupar estos puestos de trabajo no se incluye ningún sistema de evaluación de competencias, claro que tampoco existe ningún perfil definido a priori. En algunos casos se exige, en la actualidad, una memoria de mejora de la unidad a la que se aspira, y únicamente en un porcentaje muy pequeño se prevé la realización de un caso práctico. Cabe concluir, por lo tanto que se habla de formulaciones retóricas que no ayudan a una buena toma de decisión sobre los candidatos.

En los apartados anteriores se ha hablado de los sistemas de provisión por concurso de méritos, y hemos visto la situación actual. Si nos centramos en los puestos de mando ocupados por el sistema de "libre designación", la práctica habitual es la apreciación discrecional, y cuando ni siquiera está motivada, diremos que se convierte en arbitraria. Numerosas sentencias de diferentes instancias judiciales confirman el abuso de esta fórmula para el acceso a puestos de mando, y desde su excepcionalidad, contemplada en la legalidad vigente, se pasa a la habitualidad, y aunque así esté contemplado en las diferentes RPT, éstas, demasiadas veces, acaban impugnadas y anuladas por sentencia judicial.

Si hasta el momento nos hemos centrado en las debilidades del modelo seguido en la actualidad, ahora se trata de introducir la propuesta de un nuevo modelo de mando que

garantice el correcto ejercicio de la acción directiva. Se trata, en definitiva, de completar el discurso sobre el valor que han de aportar este tipo de empleados públicos más allá de su capacidad técnica.

Pero hay que ir incluso más lejos, se trata de tomar consciencia de que el cambio pasa por trascender una cultura de gestión de subordinados a la gestión de equipos, del control y la administración de personal al liderazgo sobre los colaboradores, de la eficiencia administrativa en las actividades de gestión de personas a la eficacia en los resultados, y, por lo tanto, las nuevas prácticas tendrán que incluir elementos de motivación, de delegación, de participación en la toma de decisiones, más sofisticados que los que todavía se utilizan (Chinchilla y García, 2001).

### 1. 1. 6 PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRAL DE DIRECCIÓN POR COMPETENCIAS

La forma de contemplar las funciones de jefatura – dirección en las organizaciones punteras actuales tanto públicas como privadas ha variado sustancialmente. En este nuevo enfoque, la gestión por competencias nace con la vocación de contagiar todos y cada uno de los procesos en que se divide la gestión de esos colectivos tan importantes, por la relevancia de su actividad laboral y su extensa influencia, y requieren de un conjunto de elementos, sin los cuales no es posible hablar de un auténtico modelo de jefaturas y directivos públicos profesionales (Longo, 2004).

En este contexto, la propuesta de un modelo integral de gestión por competencias se aplicaría en los siguientes niveles (Marrero, Orozco y Morales, 2008):

- La *Planificación*, estudiando, no sólo las funciones y tareas de los mismos, sino las competencias que se van a requerir a sus ocupantes.
- La *selección de las personas* que van a ocupar los citados puestos de trabajo. Una vez definidas las competencias de los puestos, se incorporaría en los procesos de selección instrumentos para asegurar que los candidatos a cubrir los puestos de trabajo vacantes tengan las competencias requeridas para los mismos para ser seleccionados.

- La *formación* de las personas que integran la organización, de manera que se consiga que todos los trabajadores adquieran y/o desarrollen las competencias propias de su puesto de trabajo.
- La *carrera profesional* de los empleados, intentando aprovechar las competencias que tienen los mismos para el diseño de una carrera profesional acorde con dichas competencias.
- La *evaluación del desempeño*, para conocer el grado de excelencia que alcanzan los trabajadores en su comportamiento profesional en relación con las competencias que requiere su puesto de trabajo.
- El *sistema retributivo* variable, de forma que un mejor desempeño tenga relación directa con determinados complementos retributivos variables.

Veamos a continuación con detenimiento, cada uno de los procesos enunciados hasta el momento y que habría que impulsar y dotar de nuevo contenido.

### 1. 1. 6. 1 PLANIFICACIÓN

No se puede improvisar un buen jefe – directivo, por lo que hay que abordar la planificación de esos colectivos como una actividad de valor estratégico para la organización (Losada, 1995). La tarea inicial ha de ser la de determinar el número de jefes y directivos y la definición de los perfiles de competencias requeridos frente a los que enfrentará a los potenciales aspirantes. Esto nos permitirá disponer del Catálogo de puestos de jefatura y dirección como primer elemento de planificación.

## 1. 1. 6. 2 SELECCIÓN

La selección de personal es un proceso, mediante el cual las AAPP deciden cuál de los aspirantes a una determinada plaza es el más apto para desempeñarla. En otras palabras, la selección de personal ha de incluir la toma de decisión sobre el ajuste de los candidatos a los puestos ofertados.

Pero esta selección de personal debe contemplar necesariamente tres aspectos fundamentales (Salgado, Moscoso y Lado, 2005):

1. Utilizar instrumentos evaluativos, si no se utilizan estaremos en otro proceso de incorporación, pero no ante una selección de personal.
2. Que los citados instrumentos tengan validez psicométrica, y que por lo tanto midan lo que pretenden medir.
3. Que se utilicen profesionales capacitados en la utilización de tales instrumentos.

Este último aspecto constituye una de las carencias habituales de los procesos selectivos de las AAPP, es decir, se forman órganos de selección de personal con buenos funcionarios ajenos a los conocimientos de las técnicas de selección por competencias. Es más, en muchas ocasiones se da la paradoja de que los que saben más del tema, objeto de la selección, son los propios aspirantes y no los que tienen la responsabilidad de evaluarlos.

Cabe recordar que para seleccionar por competencias, lo primero que debemos hacer es confeccionar los perfiles y las descripciones de los puestos de trabajo por competencias, en relación directa con las funciones que deberá desempeñar el aspirante (Porret, 2007).

Así pues, la selección de personal es uno de los procesos críticos de la gestión integral de los RRHH por competencias, en la medida en que condiciona poderosamente la eficacia de los procesos de gestión que se producen después de efectuar la selección: formación, desarrollo de carrera, evaluación del desempeño o retribuciones económicas, entre otros.

También es posible utilizar un amplio bagaje de métodos en la selección por competencias respetando siempre los principios constitucionales del artículo 61.2 del EBEP, el cual se encarga de mencionar el tipo de pruebas que pueden usarse en las AAPP, indicando que podrán consistir en pruebas de conocimiento y capacidad analítica, en forma oral o escrita, ejercicios que demuestren la posesión de habilidades y destrezas, etc. En definitiva, la APE puede utilizar legalmente prácticamente todos los métodos e instrumentos que emplea la empresa privada con fines de selección de personal, con pequeñas excepciones como puede ser, por ejemplo, el uso de referencias de empleadores previos, ampliamente utilizadas en la empresa privada y claramente no adecuados para la AP por la posible ruptura de la mayoría de los principios constitucionales mencionados (Salgado, 2003).

Tras realizar esta breve introducción, la pregunta que cabe plantearse es ¿los modelos de gestión de los RRHH por competencias incorporan métodos distintos a los clásicos utilizados en la selección?

Si recordamos, uno de los elementos comunes en la definición de competencias, nos daremos cuenta de que el énfasis principal lo poníamos en que eran comportamientos observables en la realidad cotidiana laboral, y que, por lo tanto, para su evaluación tendremos que diseñar ejercicios que faciliten la aparición de esas conductas. En la literatura especializada, este tipo de ejercicios se denominan *Pruebas Situacionales* y tienen como objetivo principal simular de la forma más ajustada posible la realidad.

En síntesis, el sistema de evaluación por competencias se basa en una idea muy simple en apariencia: evaluar a las personas por cómo hacen las cosas, pero la simplicidad de esta idea no implica que el sistema de evaluación sea simple, muy al contrario, ya que implica necesariamente una metodología rigurosa que garantice la máxima objetividad.

Algunos autores como Fernández-Ballesteros (2004), en el capítulo de conceptos y modelos básicos, opinan que las competencias pueden y debe ser evaluadas directamente por medio de técnicas de *observación conductual*, así se obtendrá información sobre *qué* se hace y *cómo*. Pero se requerirá delimitar y definir claramente una serie de pasos y decisiones para su adecuada ejecución, aspectos que quedan recogidos en la tabla 4. Y aunque esta técnica es

costosa, no deja de ser el recurso más directo y rico para evaluar las conductas de posibles candidatos en un proceso de selección por competencias.

**Tabla 4. Pasos y decisiones a adoptar para llevar a cabo la observación conductual**

<b>OBSERVACIÓN CONDUCTUAL</b>	
<b>1</b>	Definir las <i>unidades de observación</i> : conducta, interacciones, productos de conducta...
<b>2</b>	Determinar qué <i>unidades de medida</i> se van a utilizar: ocurrencia, frecuencia, orden, duración, dimensiones cualitativas.
<b>3</b>	Elegir las <i>técnicas de recogida de información</i> de las observaciones: registros narrativos, escalas de apreciación, protocolos observacionales, sistemas de categorías, registros de productos de conducta, procedimientos automáticos de registro.
<b>4</b>	Seleccionar <i>a quien</i> se va a observar: una persona, dos o más, un grupo; en qué grado esas personas son representativas de lo que se pretende observar...
<b>5</b>	Concretar <i>dónde</i> se va a llevar a cabo la observación: situaciones reales o artificiales.
<b>6</b>	Fijar durante cuánto <i>tiempo</i> se va a llevar a cabo la observación: tiempo total, número de sesiones, intervalos de las sesiones, duración de los intervalos de observación y registro...
<b>7</b>	Establecer <i>quién va a observar</i> : una o varias personas, expertas o no, cercanas a las personas observadas o no, qué grado de entrenamiento necesitan, cómo se va a llevar a cabo su entrenamiento...
<b>8</b>	Especificar cómo va a apreciarse la <i>calidad</i> de las observaciones: generalidad entre puntuaciones, entre situaciones y en el tiempo; con qué otros resultados se van a comparar los procedentes de la observación.

Fuente: García, 2011 (elaborado a partir de Fernández-Ballesteros, 2004)

Las formas en que se puede recoger la información en los procesos de selección son muy variadas, destacando las siguientes:

1. Rolplaying. Se plantean situaciones profesionales con la colaboración de personajes con roles asignados y consignas cambiantes en función del desarrollo de la sesión, permite observar y registrar conductas relacionadas con multitud de competencias.

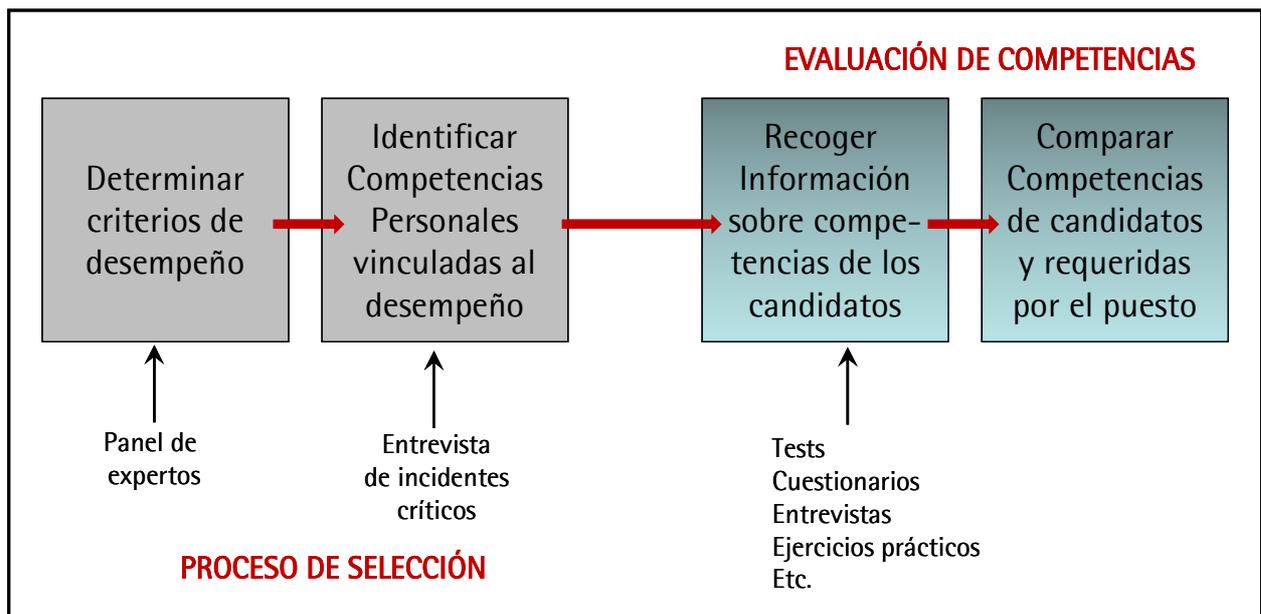
2. In Tray. En muchos puestos de responsabilidad se requiere una parte importante de trabajo escrito: instrucciones internas, cartas, informes, etc. Este ejercicio se construye a partir de muestras de este tipo de tareas, y el aspirante debe resolver todos los problemas representados por documentos.
3. Análisis y Resolución de Casos. Se plantean situaciones relacionadas con las funciones de la plaza y sobre las que se formulan una serie de cuestiones que deberán ser resueltas.
4. Presentaciones orales. A menudo hay que comunicarse con el equipo de colaboradores, otras unidades de la organización, otras AAPP, medios de comunicación, etc. En este ejercicio se comunica el tema a exponer y se da un tiempo para su preparación, también se dan orientaciones sobre las variables de situación y del tipo de audiencia a la cual se dirige.
5. Entrevista por competencias. Se trata de una entrevista de exploración para valorar que competencias tiene el sujeto y en que grado las tiene, a través de preguntas situacionales referidas a sus experiencias anteriores. La entrevista se codifica, es decir, se identifican cada una de las conductas descritas dentro de los distintos niveles de las competencias.
6. Evaluación 360 grados. Este procedimiento consiste en valorar las competencias del sujeto a partir de la información que aportan todas aquellas personas de la organización que se encuentran en contacto con aquél: superiores, iguales, subordinados y el propio evaluado. Se realiza a través de un cuestionario que es común y que constituye la base para el análisis de la información recogida.
7. Assessment Center. Es uno de los métodos más exhaustivos y completos que se pueden utilizar en la selección y evaluación por competencias y consiste en un proceso estandarizado a partir de la utilización de diversas técnicas e indicadores para una misma selección de candidatos, y al que suelen incorporarse, además de las anteriores, cuestionarios de personalidad, test de aptitudes, etc. De esta manera se convierte en una metodología que permite combinar herramientas de naturaleza cuantitativa con otras de procedencia cualitativa, conciliando y apostando por una complementariedad metodológica (Olaz, 2011).

La selección basada en competencias requiere la definición previa de las competencias necesarias para un adecuado desempeño en el puesto que se pretende cubrir, y en segundo

lugar, la evaluación de esas competencias en los candidatos al puesto (Gil, 2007).

Tal como señala Bethell (1992), podemos ver la selección como un proceso compuesto por diferentes fases (figura 4).

**Figura 4. Proceso de selección y evaluación por competencias.**



Fuente: Bethell, 1992

Otro aspecto importante está relacionado con las dificultades intrínsecas a la propia selección, ésta es compleja y encierra la dificultad que supone emitir juicios valorativos que se ajusten a las características y al mérito real de las personas evaluadas. Esta dificultad se incrementa cuando la evaluación de los candidatos se realiza en el seno de la propia organización, asumiendo el papel de evaluadores los propios miembros de la organización, las relaciones interpersonales entre los trabajadores y quienes se encargan de evaluarlos puede condicionar la valoración que se haga. Atenuar este problema es posible cuando se hacen esfuerzos por sistematizar los procesos de evaluación de candidatos y establecer procedimientos que impliquen la recogida de datos y evidencias en los que apoyar cualquier juicio de valor. Además la utilización de evaluadores que no posean una cualificación específica para desarrollar esta tarea puede llevar a que la evaluación se vea afectada por ciertos errores.

A continuación, citamos algunos de los que comúnmente se han señalado (Gil, 2007):

- a) *El error de indulgencia o severidad* se produce cuando diferentes evaluadores tienden a ser benévolos y sobrevalorar al sujeto evaluado o, ser especialmente exigentes a la hora de enjuiciar, es decir, parten de actitudes distintas.
- b) *La tendencia central* o inclinación a situar las valoraciones en las posiciones intermedias, huyendo de las puntuaciones más extremas y, por tanto, del compromiso hacia valoraciones objetivas tanto positivas como negativas.
- c) *El efecto halo* se produce cuando la valoración positiva o negativa de alguna competencia del evaluado llevan a valorar en el mismo sentido al resto de competencias que son el objeto de esa evaluación.
- d) *El efecto de contaminación*, en este caso, las evaluaciones estarían condicionadas por competencias que destacan en el sujeto, pero que no forman parte del perfil de competencias propio del puesto de trabajo en función del cual se lleva a cabo la evaluación.
- e) *El efecto novedad* se daría cuando en los evaluadores influye la impresión causada por las conductas, o hechos más recientes, sin que se tenga en cuenta con el mismo peso los elementos que constituyen su trayectoria formativa o laboral.

La aplicación de una metodología por competencias en los procesos de selección para puestos de jefatura – dirección, también hay que entenderla como una herramienta de apoyo, en el sentido de que proporciona una oportunidad para potenciar y facilitar el autoconocimiento y poder establecer un plan de mejora y de desarrollo personal. Uno de los objetivos secundarios, aunque no menos importante, sigue siendo la detección de los puntos fuertes y débiles de cada sujeto de la organización que nos permitirá tomar decisiones sobre los resultados, pero también comunicar esos resultados a todos los evaluados mediante una sesión de feedback de cierre del proceso.

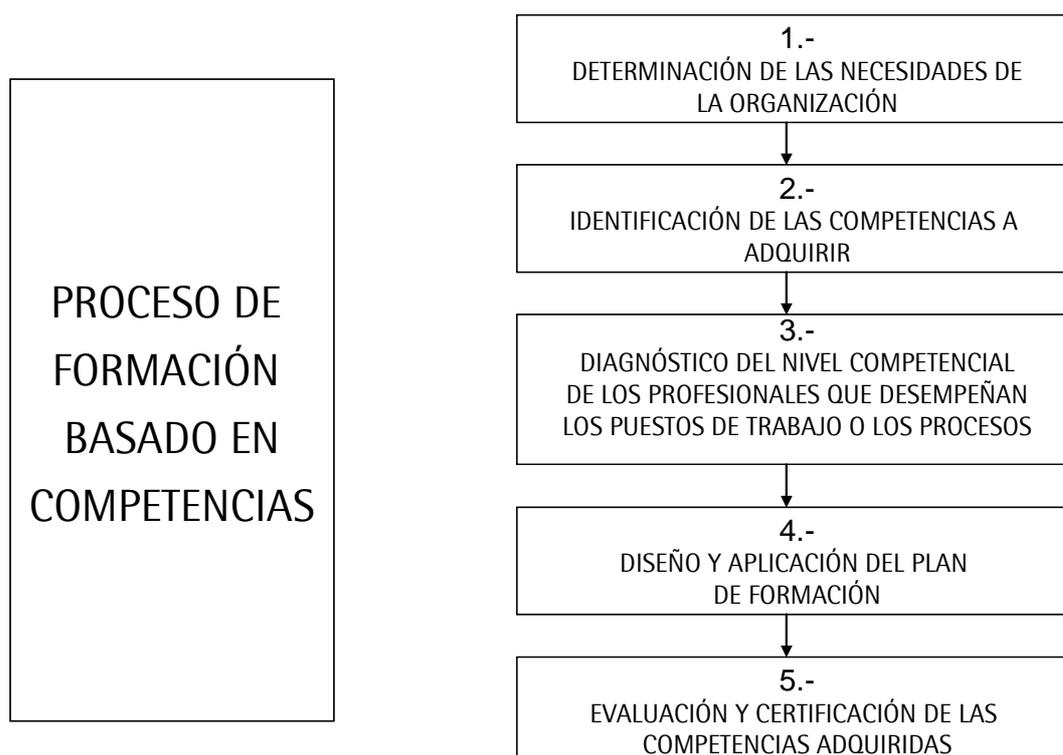
### 1. 1. 6. 3 FORMACIÓN

La formación orientada a las necesidades, prioridades y estrategias de la organización es uno de los factores creadores de valor directivo más potente. La incorporación continua de conocimientos técnicos, capacidades y habilidades relacionadas con el ejercicio de las funciones de jefatura – dirección, con las innovaciones vinculadas con las transformaciones de la gestión pública, con el marco normativo, con las innovaciones que afectan a las AAPP; constituyen una de las áreas de desarrollo que se ha convertido en un requisito imprescindible para seguir contando con los perfiles profesionales adecuados (Catalá, 2005).

La definición de un plan de formación personalizado por competencias, vinculado a un plan de carrera, para cada persona que forma parte de este segmento jefatura – dirección, dentro de la organización, permitirá optimizar y desarrollar el potencial de los empleados públicos que, bajo las instrucciones del Gobierno correspondiente, tienen que hacer funcionar la compleja maquinaria administrativa (Sánchez, 2009). En las páginas siguientes nos extenderemos ampliamente sobre este tema.

La figura 5 contempla todas las fases que debe incorporar un proceso de formación basado en competencias:

**Figura 5. Proceso de la formación basada en competencias**



Fuente: Álvarez y Romero, 2007

#### 1. 1. 6. 4 EVALUACIÓN

A pesar de que este apartado no tiene una orientación jurídica, la referencia al marco legal vigente en materia de evaluación del desempeño en las AAPP, resulta un elemento esencial para entender y plantear un proceso de evaluación por competencias.

Con la entrada en vigor en mayo de 2007, de la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, se abren importantes expectativas de cambio en el ámbito de la gestión de los RRHH. Dicho énfasis y alcance lleva a que el propio término "evaluación" aparezca hasta 17 veces en el texto estatutario, la referencia central al sistema de evaluación del desempeño se encuentra en el Capítulo II dentro del Título III ("Derecho a la carrera profesional y a la promoción interna. La evaluación del desempeño"). Más concretamente, el artículo 20 del EBEP se dedica a la evaluación del desempeño de los funcionarios, estableciendo la obligación para todas las Administraciones Públicas de implantar sistemas de evaluación del desempeño, mediante esta evaluación se medirá y valorará la conducta profesional y el rendimiento o logro de resultados. Estará sujeta a criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación, además se deberán determinar los efectos que tendrá en la carrera profesional horizontal, la formación, la provisión y en las retribuciones complementarias. Finalmente, los puestos obtenidos por concurso de méritos quedan supeditados a los resultados de la citada evaluación.

El EBEP establece, además, que la evaluación del desempeño es un instrumento a desarrollar preceptivamente por las diferentes AAPP, otorgando amplios márgenes de libertad en cuanto a su concreción, siempre y cuando se respeten los criterios de transparencia, imparcialidad, objetividad y no discriminación del punto 2. Otro elemento a tener en cuenta es que la implantación de un sistema de evaluación del desempeño es materia objeto de negociación colectiva (art. 37. 1 d). También destacamos como novedad la conexión entre la permanencia en el puesto de trabajo y los resultados de la evaluación (remoción del puesto de trabajo), aunque con garantías como la audiencia al interesado y la resolución motivada.

De todo lo anterior se desprende que la Administración entiende por desempeño la *conducta profesional* y el *rendimiento o logro*. Esta definición se aproxima mucho a la definición más aceptada por la Psicología del Trabajo y las Organizaciones (p. ej., Borman et al., 2010;

Campbell et al., 1996; Murphy, 1990), tal como queda recogido en la investigación empírica. Ahora bien, la definición contemplada en el Art. 20.1 no aclara a qué tipo específico de conducta se está refiriendo. Para determinar esto último es preciso recurrir a otras partes del EBEP, entre las cuales destacamos lo contenido en los artículos 20, 52, 53, 54 y 95, en lo que queda de manifiesto el tipo de conductas laborales de interés para el desempeño ocupacional en las APE (Salgado y Cabal, 2011).

Así, alrededor de la evaluación del desempeño profesional de los empleados públicos acostumbran a coexistir un amplio consenso sobre su conveniencia y potencial con un amplio disenso en cuanto a su concreción y puesta en marcha, posiblemente la falta de tradición, la ausencia de instrumentos específicos y de una metodología experimentada constituyen una de las carencias estructurales de los departamentos de RRHH de las AAPP.

Además de la consideración obligada al marco legal de referencia, el desarrollo de un sistema de evaluación del desempeño como herramienta integrada en un enfoque de gestión por competencias requiere de un modelo teórico que nos permita hacerlo realidad, este modelo es el que vamos a desarrollar en las páginas siguientes.

Las competencias de los individuos pueden ser evaluadas antes de su incorporación, cuando se realiza la selección de personas, y además la evaluación de competencias debería estar presente a lo largo de la vida laboral del sujeto, como medio para valorar su desempeño en el puesto de trabajo y sus posibilidades de desarrollo profesional (Gil, 2007).

Desde la literatura especializada han sido muchas las definiciones realizadas en torno al concepto de evaluación del desempeño, entre ellas a modo de ejemplo, destacamos la de Pietro (2007). Para este autor la evaluación constituiría el proceso que nos permite registrar los comportamientos relacionados con el trabajo y los resultados obtenidos por el trabajador, con el propósito de, además de medir su rendimiento, evaluar las posibilidades de mejora con vistas al futuro. Para otros autores como Gil (2007), la evaluación del desempeño pretende recoger el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas, de acuerdo con la misión y los objetivos fijados por la organización, y que demuestra en el ejercicio de sus funciones poseer las competencias exigidas para el puesto de trabajo que ocupa.

Según Salvador y Dubin (2008), la evaluación del desempeño profesional es un procedimiento continuo, sistemático, orgánico y en cascada, de expresión de juicios sobre el personal de una organización, en relación a su trabajo habitual y a su potencial de desarrollo, y que se plantea con una óptica histórica y prospectiva que pretende integrar los objetivos de la organización con los del individuo.

La desagregación de esta definición conduce a considerar la evaluación del desempeño profesional:

- 1) Como *procedimiento continuo*, es decir, pese a que se concrete en un momento determinado del año, habitualmente al final del ejercicio, la evaluación es un proceso de expresión de juicios que abarca las actuaciones del individuo durante el periodo evaluado.
- 2) Como *procedimiento sistemático y transparente*, dónde tanto los factores a evaluar como sus niveles y grados se formulan de forma explícita para que sean conocidos por todas las partes implicadas. Con ello se pretende asegurar la unidad de criterio entre los evaluadores que garantice la mayor objetividad posible, a la vez que comunicar a estos y a los evaluados qué es aquello que se mide y cómo se plantea la medición, dando a entender qué es aquello que valora la organización.
- 3) Como *procedimiento orgánico*, que afecta al conjunto de la organización, aunque con ciertas particularidades en cuanto a los instrumentos que facilitan una mayor adecuación a realidades concretas.
- 4) Como *procedimiento en cascada*, es decir, como un sistema de comunicación vertical en el que cada mando evalúa a la totalidad de sus colaboradores directos y a la vez es evaluado por su mando superior. En otros términos, un sistema dónde sólo el directivo más alto es evaluador y no evaluado, mientras que los niveles más bajos son evaluados y no evaluadores. La idea central es que todos los niveles se impliquen en el proceso de evaluación y ésta se haga con un claro conocimiento de la realidad concreta de las personas evaluadas y de su trabajo.

5) Como *procedimiento de expresión de juicios*, de forma sistemática y constructiva, tratando de hacer conocer a los evaluados cuales son sus puntos fuertes y débiles, para conseguir una mejora en el trabajo al mismo tiempo que se incrementan las posibilidades de desarrollo de la persona evaluada. Así, la evaluación pretende analizar y cuantificar el valor que el individuo tiene para la organización en relación a la posición que ocupa y a su potencial de desarrollo, y a partir de ahí plantear su carrera profesional.

6) Como *procedimiento con una óptica histórica*, considerando generalmente un periodo de evaluación directa de un año pero a menudo haciendo referencias a la trayectoria previa de la persona evaluada. El objetivo es valorar los hitos logrados y discutir las razones por las cuales algunos otros no se han logrado. Desde esta perspectiva el evaluador acostumbra a adoptar un rol de juez.

7) Como *procedimiento con una óptica prospectiva*, dónde el evaluador adopta un rol de consejero y valora el servicio que el evaluado puede prestar en el futuro a la organización, identificando aspectos susceptibles de mejora en su actuación y acordando medidas que permitan desarrollar su potencial.

8) Como *procedimiento que pretende integrar los objetivos de la organización y los del individuo*, donde se combinan las dimensiones de control y seguimiento con las de promoción del potencial de los empleados públicos, buscando una mayor implicación efectiva de éstos con la estrategia de la corporación.

### 1. 1. 6. 5 RETRIBUCIONES VARIABLES

Las teorías de la motivación aplicadas a la gestión por competencias nos hacen concluir que no hay nada más injusto que tratar como igual lo que no es igual, o su equivalencia en el lenguaje popular de "café para todos". Y ciertamente, en el sector público existen escasas experiencias objetivas de recompensas vinculadas con el reconocimiento, el logro y otros factores trascendentes.

La actual política salarial en los RRHH incurre en dos errores básicos que han de evitarse en un sistema de gestión por competencias: carecer de equidad interna y de equidad externa.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, la equidad interna, la estructura de salarios de los diversos puestos de trabajo presenta profundas anomalías cuyo resultado es que independientemente del nivel de implicación y compromiso con el servicio público, las retribuciones son las mismas, hacer o dejar de hacer equivale a lo mismo, hacer con calidad o hacer sin calidad también equivale a lo mismo; en cuanto a las retribuciones salariales se refiere. Por lo que respecta a la equidad externa y salvando las dificultades de la existencia de elementos singulares en el sector público, lo cierto es que en el sector privado los salarios pueden estar muy por encima como consecuencia de poder incluir una parte variable efectiva y diferenciadora basada en la evaluación. Salvar esta brecha se apunta como un elemento de reforma imprescindible para contar con profesionales motivados para el ejercicio de su función más allá de la siempre deseable vocación de servicio público (Catalá, 2005).

Desde esta perspectiva el salario base perdería peso para ganarlo el variable, el cual estaría estrechamente ligado al logro de los objetivos y la consecución de los resultados esperados (Tovar y Revilla, 2010).

### 1. 1. 7 PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE UN MODELO INTEGRAL DE DIRECCIÓN POR COMPETENCIAS

Como se viene analizando a lo largo del trabajo, lo que la gestión por competencias proporciona, es su novedosa visión integradora de todos los procesos que en ella se dan. La gestión por competencias, lo que pretende, además de objetivar las habilidades, capacidades y

actitudes con el fin de lograr el mejor desempeño posible es, en última instancia, unificar los objetivos organizacionales para que el conjunto de personas que conforman la organización se muevan hacia una misma línea, y en consecución de una misma meta, acorde con la misión, visión y valores de la propia organización.

Pero, para trabajar con esta visión es necesario identificar y analizar los pasos necesarios para implantar un sistema de gestión por competencias, que en esencia serían los siguientes (Alles, 2005):

1. Sensibilización, visión compartida y gestión del cambio.
2. Definir la misión, visión y valores de la organización.
3. Describir las funciones de cada puesto de trabajo.
4. Identificar las competencias genéricas y específicas para el correcto desempeño del puesto de trabajo.
5. Confeccionar el Diccionario de Competencias de la Organización (en adelante, DCO)
6. Diseño de los procesos de RRHH por competencias (selección, formación, evaluación del desempeño y retribuciones)

#### **1. 1. 7. 1 SENSIBILIZACIÓN, VISIÓN COMPARTIDA Y GESTIÓN DEL CAMBIO**

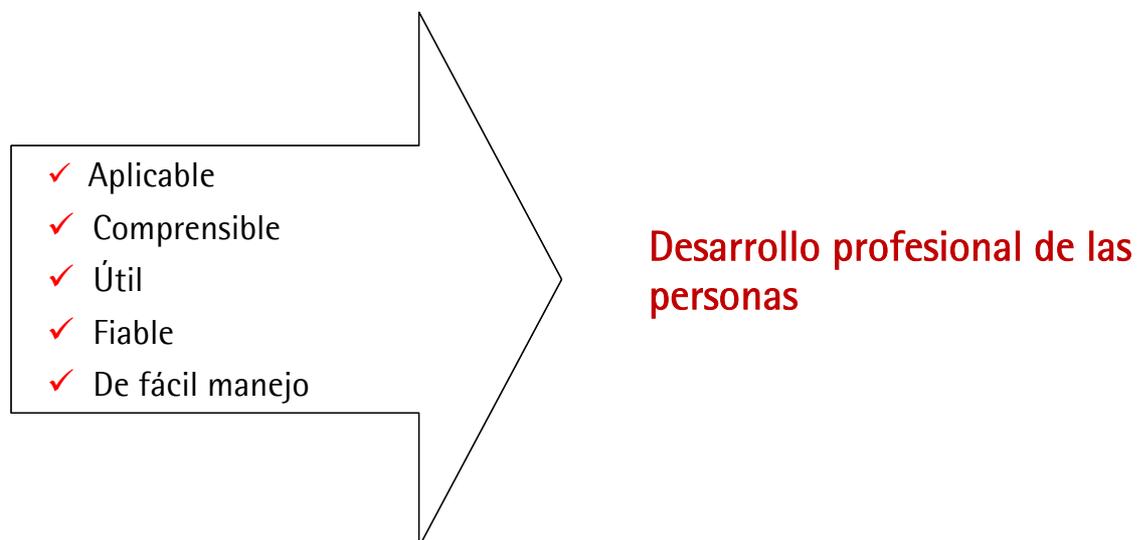
Entre los factores críticos para el éxito en la implantación de un sistema integral de gestión por competencias podemos destacar los derivados de la falta de compromiso e implicación de la alta dirección en la instalación de una nueva cultura de gestión de los RRHH. Desde la alta dirección se ha de sensibilizar positivamente, mediante procesos participativos, a toda la cadena de mando, al personal de la organización y a los sindicatos con respecto a las ventajas y beneficios del nuevo sistema. Hay que evitar situaciones de "resistencia pasiva", esperando que la "moda" acabe pasando. Por lo tanto se requiere de un importante esfuerzo inicial, tanto

en tiempo como en recursos económicos y materiales, abriendo espacios de diálogo, participación y comunicación abierta (Ernst y Young, 1998).

En síntesis, podemos señalar que, las características para una implantación con éxito, son las recogidas en la figura 6 (Alles, 2005):

- Que el sistema sea aplicable y no teórico
- Comprensible para todos los miembros de la organización
- Útil y deseado
- Fiable
- De fácil manejo, y
- Que en su conjunto permita el desarrollo profesional de las personas y de la organización.

**Figura 6. Características para una implantación exitosa**



Fuente: Alles, 2005

### 1. 1. 7. 2 DEFINIR LA MISIÓN, LA VISIÓN Y LOS VALORES DE LA ORGANIZACIÓN

Es un hecho que las organizaciones, que disponen de una declaración explícita y compartida (por todos sus miembros) de su **misión, visión y valores** orientan mejor sus acciones y afrontan de forma óptima su presente y futuro, ya que tanto sus directivos como los empleados saben perfectamente, quienes son, quienes quieren ser en un futuro y los valores que tienen para poder conseguirlo.

La **misión** define principalmente, el por qué de lo que hacen, su razón de ser, su propósito más importante. La **visión** define las metas que pretendemos conseguir en el futuro, en dónde queremos estar mañana y los **valores**, son principios éticos y creencias sobre los que se asienta la cultura de nuestra organización y nos permiten crear nuestras pautas de comportamiento. No olvidemos que los valores son la personalidad de nuestra organización y no pueden convertirse en una expresión de deseos de los dirigentes, sino que tienen que plasmarse en la realidad.

### 1. 1. 7. 3 DESCRIBIR LAS FUNCIONES DE CADA PUESTO DE TRABAJO

El lugar de trabajo es la unidad básica de la estructura organizativa y se define como el conjunto de funciones y tareas que, en un marco organizativo concreto, conducen a la obtención de unos resultados. Disponer de esta información actualizada es una de las claves de la planificación de los RRHH, a la vez, que un instrumento que ha de facilitar la comunicación entre las jefaturas y sus colaboradores con la finalidad de aclarar y concretar qué es lo que se espera de ellos (Generalitat de Catalunya, 2009).

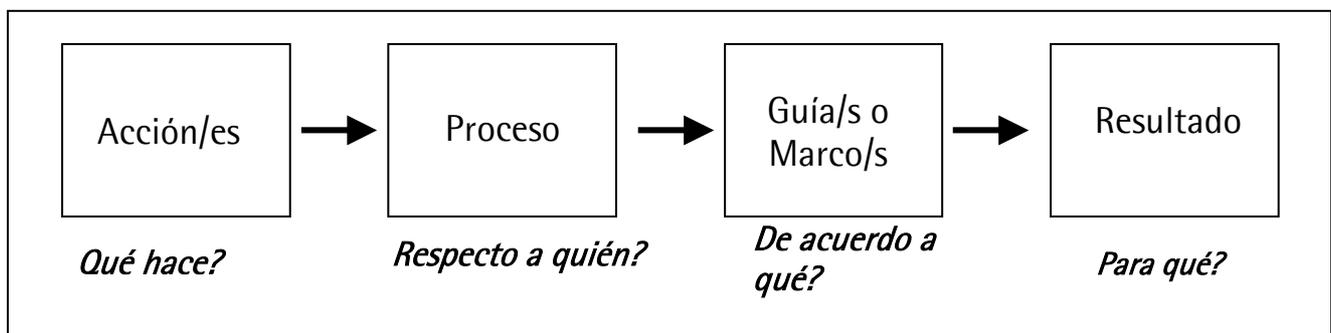
Pero no es una tarea fácil, o al menos la mayoría de RPT no están elaboradas con el nivel de concreción y desarrollo que sería deseable. Vamos a ver a continuación los elementos de este proceso de tan alta relevancia para una gestión de los RRHH por competencias.

La descripción de los puestos de trabajo empieza con la aplicación de dos principios básicos, uno de ellos es la *objetividad*, entendiendo por ello el análisis del contenido del puesto de trabajo y no las características personales de quien lo ocupa en ese momento. El segundo

principio es *temporalidad*, hay que recoger el contenido actual de ese puesto y no las que debería o las que nos gustaría que tuviera en el futuro.

La Generalitat de Catalunya, en su *Guia per elaborar la Descripció dels Llocs de Treball* (2009), entiende (figura 7) que para definirlos eficazmente hay que utilizar una estructura muy determinada en su redacción.

Figura 7. Estructura de la redacción de la misión del puesto de trabajo



Fuente: Generalitat de Catalunya, 2009

La explicación de la citada estructura sería la siguiente:

Acciones: aquellas que sean las más representativas y que estén relacionadas con la consecución de objetivos. Se han de expresar mediante verbos en infinitivo que no sean ambiguos.

Proceso: área de actividad o parcela de la organización sobre la cual el lugar de trabajo ejerce la acción o acciones indicadas anteriormente.

Guía o Marco: orientaciones o limitaciones más significativas que tiene el puesto de trabajo para conseguir sus objetivos.

Resultados: todo aquello que el puesto de trabajo ha de aportar a la organización y de lo que se responsabiliza directamente. Indica por qué existe el puesto y qué se espera de él.

Como ejemplo ilustrativo de lo anterior se reproduce, en la tabla 5, la descripción de una de las funciones del Jefe de Servicio de Presupuestos y del Secretario/área de la Generalitat de Catalunya.

**Tabla 5. Funciones del Jefe de Servicio de Presupuestos y del Secretario/área**

<b>Jefe del Servicio de Presupuestos</b>	
<i>Acción</i>	Coordinar...
<i>Proceso</i>	la elaboración del anteproyecto y el proyecto de presupuestos, su seguimiento y su modificación...
<i>Guía</i>	de acuerdo con las normas presupuestarias...
<i>Resultado</i>	con la finalidad de conseguir la previsión y el control de los gastos.
<b>Secretario/área</b>	
<i>Acción</i>	Realizar...
<i>Proceso</i>	las actividades administrativas y de soporte a la dirección del departamento...
<i>Guía</i>	de acuerdo con los procedimientos establecidos y las instrucciones del superior...
<i>Resultado</i>	con la finalidad de dar un soporte eficaz a la dirección para el desarrollo de sus funciones y el cumplimiento de sus compromisos.

Fuente: Generalitat de Catalunya, 2009

Para resumir, diremos que describir las funciones de cada puesto de trabajo constituye un proceso cuyo objetivo es recoger de manera sistematizada y sintética un conjunto de información que explique por qué es importante para la organización ese puesto de trabajo (misión), en dónde se ubica (encuadre), qué ha de hacer (actividades) y qué se espera de él (resultados).

#### 1. 1. 7. 4 IDENTIFICAR LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DE CADA PUESTO DE TRABAJO

Existen una gran cantidad de tipologías, categorías y listados sobre competencias y, de igual manera, el número de competencias que incluyen puede ser muy amplio y en muchas ocasiones hacen referencia al mismo tipo de comportamientos pero con etiquetas distintas. Así, por ejemplo a la competencia *Iniciativa* se le pueda llamar también *Dinamismo*, *Energía* o *Autonomía* según diferentes modelos (Arribas y Pereña, 2009).

Por lo expresado, a continuación se describen sucintamente algunas modelos de competencias desde la perspectiva de algunos de sus exponentes:

- Boyatzis (1982) incluye veintiuna competencias genéricas, ordenadas en cinco agrupaciones o clusters, de las cuales siete son catalogadas como mínimas y catorce son las competencias efectivas. Asimismo, Spencer y Spencer (1993) señalan al respecto que, *"a partir de las observaciones de Boyatzis se puede deducir que existen veintiuna competencias básicas que permiten explicar entre el 80% y el 98% de los comportamientos observados en cada modelo de competencia"*.
- Levy-Leboyer (1997) presenta seis diferentes listas. Entre las que se destacan dos de ellas, a saber: *"...las competencias universales para los cuadros superiores (diseñadas para los altos ejecutivos); y las denominadas supracompetencias o competencias genéricas (diseñadas para los mandos medios)"*.
- Spencer y Spencer (1993), presenta un diccionario que incluye veinte competencias en su lista básica, ordenadas por conglomerados, y nueve adicionales denominadas competencias únicas.

Volviendo a la introducción de este apartado, la revisión de la literatura sobre las competencias, nos hace concluir que no existe un marco común de denominaciones, y comprobamos que en todas las listas hay competencias que tienen nombres distintos para referirse, finalmente, al mismo concepto.

Este es uno de los motivos que hace aconsejable elegir el Cuestionario de Evaluación de Competencias de Tea Ediciones (en adelante, CompeTEA), como instrumento para la recogida de información en el trabajo de investigación. Sus autores, tal como se puede observar en la tabla 6, han tratado de buscar la equivalencia entre distintas competencias y de cada una de ellas han recogido las denominaciones más comunes encontradas en la literatura.

Tabla 6. Equivalencia entre las competencias del CompeTEA y otras denominaciones

Escala	Denominación COMPE-TEA	Otras posibles denominaciones
<i>EST</i>	Autocontrol y estabilidad emocional	Equilibrio.
<i>CONFI</i>	Confianza y seguridad en sí mismo	Autoconfianza, Autoconcepto.
<i>RES</i>	Resistencia a la adversidad	Tolerancia al estrés, Tolerancia a la frustración, Tolerancia a la presión, Resistencia al estrés.
<i>COM</i>	Comunicación	Habilidades mediáticas, Habilidad comunicativa.
<i>REL</i>	Establecimiento de relaciones	Manejo de relaciones de negocio, Empatía, Desarrollo de relaciones.
<i>NEG</i>	Negociación	Persuasión.
<i>INF</i>	Influencia	Impacto.
<i>EQUI</i>	Trabajo en equipo	Colaboración, Cooperación.
<i>INI</i>	Iniciativa	Dinamismo, Autonomía, Energía.
<i>ORRES</i>	Orientación a resultados	Motivación al trabajo, Motivación al logro, Responsabilidad, Capacidad de esfuerzos adicionales, Ambición.
<i>ANAL</i>	Capacidad de análisis	Habilidad analítica, Pensamiento analítico.
<i>DECI</i>	Toma de decisiones	Solución de problemas.
<i>CONO</i>	Conocimiento de la empresa	Conocimiento de la organización.
<i>VIS</i>	Visión y anticipación	Visión global, Visión estratégica.
<i>ORCLI</i>	Orientación al cliente	Orientación al ciudadano, Orientación al cliente externo e interno.
<i>APER</i>	Apertura	Adaptación a los cambios, Flexibilidad.
<i>IDEN</i>	Identificación con la empresa	Conciencia organizacional, Nivel de compromiso, Implicación, Compromiso con los valores de la organización.
<i>DIR</i>	Dirección	Dirección de personas, Dirección de equipos, Management.
<i>LID</i>	Liderazgo	Carisma...
<i>ORG</i>	Planificación y organización	Pensamiento estratégico, Orden y Calidad.
<i>SIN</i>	Sinceridad	Deseabilidad social, Manipulación de la imagen, Distorsión de la imagen, Validez de respuestas.

La pregunta que surge ahora es ¿cómo identificar las competencias que realmente producen un rendimiento superior en cada puesto de trabajo?

Para ello, hay que centrarse en las técnicas y estrategias más utilizadas comúnmente para identificar competencias:

1. Entrevista de incidentes críticos. Se trata de una entrevista estructurada de exploración, en la que se registran las conductas que los entrevistados ejecutaron en una situación concreta y en un determinado momento y que resultan especialmente relevantes para identificar las competencias asociadas y que puedan resultar predictoras del éxito en el puesto de trabajo.
2. Panel de expertos. Consiste en reuniones en las que los participantes son expertos conocedores del entorno organizativo, de los aspectos de carácter estratégico y cultural, y de las funciones de cada puesto de trabajo. La finalidad es aprovechar la reflexión conjunta dado el enorme capital intelectual de sus miembros.
3. Cuestionarios contestados por el personal implicado. Permite obtener la visión de los protagonistas en la ejecución de las tareas del puesto de trabajo para obtener evidencias y conclusiones.
4. Observación conductual. Tiene por objetivo obtener información sobre *qué* se hace y *cómo*. Pero requerirá delimitar y definir claramente una serie de pasos y decisiones para su adecuada ejecución, como la planificación de la observación, definir las conductas a observar, precisar las condiciones de observación y elaborar los instrumentos para la recogida de la información (ver tabla 4). Finalmente un aspecto muy importante, es corregir la subjetividad de las personas que observan mediante una formación y preparación específica y rigurosa.

## 1. 1. 7. 5 CONFECCIONAR EL DICCIONARIO DE COMPETENCIAS DE LA ORGANIZACIÓN

Toda vez que se han identificado las competencias genéricas y específicas vinculadas a cada puesto de trabajo y más concretamente a las tareas y funciones del mismo, necesarias para su correcto desempeño, es el momento de construir el DCO.

El citado diccionario tiene como objetivo principal, precisamente, definir el perfil de competencias para cada uno de los puestos de jefatura - dirección y ser la base de todos los procesos que impliquen evaluación de personas, que son en líneas generales los siguientes: la detección de potencial a la hora de proveer un lugar de trabajo, la provisión definitiva, la detección de necesidades formativas y la evaluación del desempeño, entre otros (Generalitat de Catalunya, 2009).

Por lo tanto, se puede definir el DCO como el documento que recoge y representa gráfica y/o numéricamente las competencias requeridas para cada puesto de trabajo de la organización y su nivel de requerimiento, y que una persona ha de poseer para conseguir un rendimiento óptimo o excelente en el desempeño de las funciones asociadas a su puesto de trabajo (Jiménez, 2009).

La estructura del Diccionario debe permitir cumplir con su objetivo, por ello debe contener, necesariamente, la siguiente estructura:

1. Nombre completo de la competencia
2. Definición de la competencia
3. Definición de los comportamientos asociados
4. Nivel de dominio de cada competencia para cada puesto de trabajo

Como observamos en la figura 8, esta estructura queda perfectamente recogida en una de las últimas aportaciones realizadas a la gestión por competencias de los puestos de mando en las AAPP, por parte de la Generalitat de Catalunya y concretamente por la Secretaria de Funció Pública i Modernització de l'Administració.

Figura 8. Diccionario de Competencias de los puestos de mando de la Generalitat de Catalunya. Estructura del perfil



Fuente: Generalitat de Catalunya, 2009

La pregunta que surge es ¿cuáles son las competencias que un jefe – directivo debe disponer para desempeñar correctamente las funciones y tareas de un puesto determinado? La respuesta no puede ser unívoca porque obedece a intereses y situaciones muy distintas. A modo de ejemplo y en cuanto a las competencias específicas que deben acreditar los puestos de jefatura – dirección en la APE, Villoria (2008) hace una propuesta y las divide en competencias básicas gerenciales y competencias transversales.

Entre las competencias básicas gerenciales incluye las siguientes:

- a) Pensar en términos estratégicos
- b) Extraer lo mejor de las personas
- c) Aprender a perfeccionarse
- d) Orientación a resultados
- e) Proporcionar dirección y sentido (visión)

- f) Producir impacto personal (dar ejemplo)
- g) Capacidad de crear redes y alianzas para la prestación de servicios públicos

Entre las competencias transversales incluye las siguientes:

- a) Habilidades interpersonales
- b) Comunicación oral
- c) Integridad/Honestidad
- d) Comunicación escrita
- e) Aprendizaje continuo
- f) Motivación por el servicio público

Se ha comprobado, que en la bibliografía especializada existen numerosos directorios de competencias, si bien uno de los más exhaustivos es el propuesto por Cardona y García-Lombardía (2005), y que representamos en la tabla 7.

**Tabla 7. Modelo de competencias directivas de Cardona y García-Lombardía**

<b>1. DIMENSIÓN ESTRATÉGICA</b>	<b>2. DIMENSIÓN PERSONAL</b>
Visión de negocio	<b>2.1 DIMENSIÓN PERSONAL EXTERNA</b>
Visión de la organización	Iniciativa
Orientación al cliente	Optimismo
Gestión de recursos	Ambición
Negociación	Gestión del tiempo
Networking	Gestión de la información
<b>3. DIMENSIÓN INTERPERSONAL</b>	Gestión del estrés
Comunicación	<b>2.2 DIMENSIÓN PERSONAL INTERNA</b>
Gestión de conflictos	Autocrítica
Carisma	Autoconocimiento
Delegación	Aprendizaje
Coaching	Toma de decisiones
Trabajo en equipo	Autocontrol
	Equilibrio emocional
	Integridad

Fuente: Cardona y García-Lombardía (2005)

Como cuestión previa es preciso matizar que un perfil de competencias directivas debe entenderse como un conjunto de tendencias, es decir, no se trata de determinar qué competencias debe tener un directivo público, prescindiendo de todas las demás, sino más bien en qué competencias debe ser especialmente fuerte dicho perfil (Núñez, 2012).

A continuación se presenta, en la tabla 8, el Listado de competencias desde la perspectiva de Spencer y Spencer (1993). En dicha tabla se agrupan las competencias en conglomerados o clusters, es decir, categorías que muestran relativa homogeneidad.

**Tabla 8. Listado de competencias de Spencer y Spencer**

CLUSTERS	COMPETENCIAS
<b>1. Acción y Obtención de Resultados</b>	1. Orientación a la obtención de resultados 2. Preocupación por el orden, la calidad y la precisión 3. Iniciativa 4. Búsqueda de información
<b>2. Ayuda y Servicio a las Personas</b>	5. Comprensión interpersonal 6. Orientación al cliente
<b>3. Impacto e Influencia</b>	7. Impacto e influencia 8. Conciencia organizacional 9. Construir relaciones
<b>4. Gestión</b>	10. Desarrollo de las personas 11. Actitud de dirección: ser asertivo y uso del poder posicional 12. Trabajo en equipo y cooperación 13. Liderazgo del equipo
<b>5. Cognitivo</b>	14. Pensamiento analítico 15. Pensamiento conceptual 16. Experto en aspectos técnicos, profesionales y de gestión
<b>6. Efectividad Personal</b>	17. Autocontrol 18. Autoconfianza 19. Flexibilidad 20. Compromiso organizacional

Fuente: Spencer y Spencer, 1993

Otra clasificación de competencias, a tener en cuenta, es la elaborada por la propia Universitat de les Illes Balears, en su acuerdo normativo núm. 8582 de día 10 de junio de 2008 por el cual se aprueba la orden de funciones y las competencias que se consideran claves en los diferentes

cuerpos y escalas del personal funcionario de la citada Universidad, concretamente para el personal de administración y servicios, incluyendo todos los puestos de responsabilidad. El citado acuerdo normativo recoge en su art. 24 las competencias y habilidades clave (Tabla 9).

**Tabla 9. Competencias y habilidades clave para el personal de administración y servicios de la UIB**

COMPETENCIAS
Liderazgo y dirección de equipos
Capacidad de toma de decisiones
Planificación y organización
Capacidad de aplicación de nuevos conocimientos
Proactividad o capacidad de iniciativa
Colaboración con los compañeros y trabajo en equipo
Buena capacidad de comunicación y expresión escrita
Capacidad de favorecer un buen clima laboral
Habilidades de atención al público interno o externo
Predisposición para aceptar las normas y los sugerimientos
Capacidad de mantener el nivel de eficacia en el trabajo en situaciones de presión de tiempo

Fuente: Acuerdo normativo de la UIB (2008)

No podíamos cerrar estas pinceladas sobre las diferentes propuestas de modelos de competencias que aparecen en la literatura especializada, sin hacer referencia al Proyecto Tuning (tabla 10), por constituir una pieza importante en las transformaciones de la reforma curricular universitaria en la convergencia europea para la educación superior.

Tabla 10. Relación de competencias transversales (genéricas) según el Proyecto Tuning

TIPO DE COMPETENCIA	COMPETENCIA
INSTRUMENTAL	<p>Capacidad de análisis y síntesis  Planificación y gestión del tiempo  Conocimientos básicos del área de estudio  Conocimientos básicos de la profesión  Comunicación oral y escrita de la propia lengua  Conocimiento de una segunda lengua  Habilidades informáticas básicas  Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información procedentes de fuentes diversas)  Resolución de problemas  Toma de decisiones  Orientación a resultados</p>
INTERPERSONAL	<p>Capacidad crítica y autocrítica  Trabajo en equipo  Habilidades interpersonales  Capacidad para trabajar con un equipo interdisciplinario  Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia  Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad  Habilidad para trabajar en un contexto internacional  Compromiso ético</p>
SISTÉMICA	<p>Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica  Habilidades de búsqueda  Capacidad de aprendizaje  Capacidad de adaptación a nuevas situaciones  Capacidad para generar nuevas ideas  Liderazgo  Conocimientos de culturas y de costumbres de otros países  Habilidad para trabajar de forma autónoma  Diseño y gestión de proyectos  Iniciativa y espíritu emprendedor  Interés por la calidad</p>

Fuente: González y Wagenaar, 2003

## 1. 1. 8 INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA MEDICIÓN DE COMPETENCIAS

### 1. 1. 8. 1 REVISIÓN GENERAL

Llegados a este punto, y tras realizar una revisión bibliográfica de los Instrumentos utilizados en la Evaluación de Competencias, se ha podido verificar que la literatura y los estudios al respecto son escasos. La información consultada permite afirmar que dichos Instrumentos están aparentemente diseñados para evaluar competencias, pero en muchos casos solo han sido cuestionarios que evaluaban aspectos referidos a rasgos de personalidad (Arribas, 2009).

No obstante, entre los Instrumentos de Evaluación de Competencias de mayor aplicación en el ámbito de las organizaciones cabe destacar los recogidos en las tablas 11 y 12, y que se muestran a continuación. Si bien todos los relacionados en las citadas tablas son de la editorial TEA, ello obedece a que no ha sido posible encontrar referente alguno en otras empresas dedicadas a la venta de pruebas con cierto prestigio profesional.

Tabla 11. Comparación entre diferentes Instrumentos de Evaluación de Competencias: datos

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS *				
	CompeTEA (1)	FB360 (2)	BIP (3)	SOSIA (4)
<b>Autores.</b>	D. Arribas y J. Pereña (2009)	P. Marmolar, C. Bustillo, D. Arribas y J. Minguijón (2007)	R. Hossiep y M. Paschen (1998). Adaptado a la población española por D. Arribas, S. Corral y J. Pereña (2006)	I.V. Gordón (1990) Adaptado a la población española por N. Seisdodos y J. Pereña (1997)
<b>Número de competencias que evalúa.</b>	20	12	18	21
<b>Dimensiones, ejes o áreas evaluadas.</b>	5	4	5	4
<b>Número de ítems.</b>	170	60	210	98

Fuente: Elaboración propia (a partir del catálogo general de Tea Ediciones, 2013)

\* (1) CompeTEA: Cuestionario de evaluación de competencias  
 (2) FB360: Evaluación multifuente (feedback 360°)  
 (3) BIP: Inventario Bochum de personalidad y competencias  
 (4) SOSIA: Cuestionario de gestión por competencias

Tabla 12. Comparación entre diferentes Instrumentos de Evaluación de Competencias: competencias evaluadas

<b>DIMENSIONES, EJES O ÁREAS EVALUADAS Y SUS CORRESPONDIENTES COMPETENCIAS</b>			
<b>CompeTEA</b>	<b>FB360</b>	<b>BIP</b>	<b>SOSIA</b>
<p><b>INTRAPERSONAL</b> Autocontrol y estabilidad emocional, Confianza y seguridad en sí mismo y Resistencia a la adversidad.</p> <p><b>INTERPERSONAL</b> Comunicación, Establecimiento de relaciones, Negociación, Influencia y Trabajo en equipo.</p> <p><b>DESARROLLO DE TAREAS</b> Iniciativa, Orientación a resultados, Capacidad de análisis, Toma de decisiones.</p> <p><b>ENTORNO</b> Conocimiento de la empresa, Visión y anticipación, Orientación al cliente, Apertura e Identificación con la empresa.</p> <p><b>GERENCIAL</b> Dirección, Liderazgo y Planificación y organización.</p>	<p><b>INTRAPERSONAL</b> Autoconocimiento y Estabilidad emocional.</p> <p><b>INTERPERSONAL</b> Comunicación, Empatía y Persuasión y negociación.</p> <p><b>GERENCIAL</b> Coaching de equipos, Liderazgo, Planificación y organización y Toma de decisiones.</p> <p><b>ENTORNO</b> Gestión del cambio, Orientación al cliente y Visión.</p>	<p><b>MOTIVACIÓN LABORAL</b> Orientación laboral, Iniciativa para el cambio y Liderazgo.</p> <p><b>COMPORTAMIENTO LABORAL</b> Esmero, Flexibilidad y Orientación a la acción.</p> <p><b>HABILIDADES SOCIALES</b> Inteligencia social, Sociabilidad, Desarrollo de relaciones, Trabajo en equipo e Influencia.</p> <p><b>ESTRUCTURA PSÍQUICA</b> Estabilidad emocional, Capacidad de trabajo y Seguridad en sí mismo.</p> <p><b>ESCALAS ADICIONALES</b> Sensación de control, Competitividad, Movilidad y Orientación al ocio.</p>	<p><b>PERSONALES</b> Ascendencia, Estabilidad emocional, Autoestima, Vitalidad y Responsabilidad.</p> <p><b>ASPIRACIONES</b> Resultados, Reconocimientos, Independencia, Variedad y Benevolencia.</p> <p><b>TRABAJO</b> Cautela, Originalidad, Practicidad, Decisión, Orden y Metas.</p> <p><b>INTERCAMBIOS</b> Sociabilidad, Comprensión, Estímulo, Conformidad y Liderazgo.</p>

Fuente: Elaboración propia (a partir del catálogo general de Tea Ediciones, 2013)

En la investigación que se ha llevado a cabo se seleccionó el CompeTEA (2009) como instrumento de evaluación de competencias, no eligiendo el resto por diferentes motivos. En el caso del FB 360 únicamente es posible realizarlo vía on line, lo que dificulta enormemente la cumplimentación del mismo, porque todos los destinatarios tienen que tener acceso a través de un ordenador, si bien la dificultad mayor estriba en que es un instrumento que se ha de responder en orden jerárquico ascendente; descendente, entre iguales y, finalmente por el mismo participante, por lo que quedaba fuera de lo que se pretende con este trabajo de investigación. En cuanto al SOSIA y el BIP, son dos instrumentos elaborados fuera de España, en Francia y Alemania respectivamente, y aunque han sido adaptados, tienen unas escalas muy marcadas que miden rasgos de personalidad. Por último el CompeTEA mide fundamentalmente competencias, está diseñado y elaborado en España y resulta más sencillo en su aplicación, cuenta con un mayor número de competencias para evaluar, además de estar ampliamente consolidado en la práctica de la evaluación de competencias por multitud de organizaciones. Según palabras de su autor: *“existen multitud de instrumentos para la evaluación de competencias, la mayoría de los cuales suponen una adaptación de rasgos de personalidad al lenguaje competencial; sin embargo, uno de los objetivos principales en la construcción del CompeTEA fue crear una prueba específicamente diseñada para evaluar competencias y no rasgos de personalidad”* (Arribas, 2009).

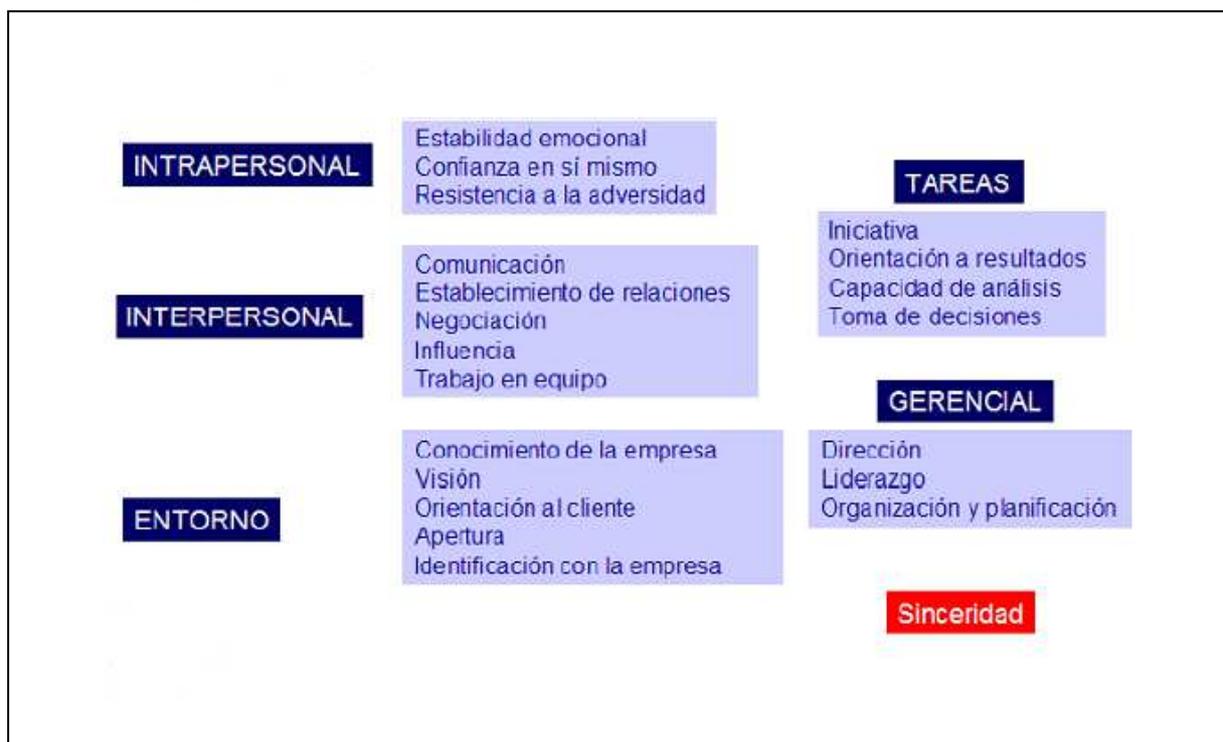
Otro argumento a favor del CompeTEA, que avala su utilización en este trabajo de investigación, es que las 20 competencias de que consta han sido ampliamente contrastadas con varias décadas de aplicación exitosa en múltiples ámbitos, por lo que cubre toda la gama de competencias demandadas por el mercado, garantizando la calidad psicométrica de la medición (Arribas, 2009), y finalmente, debido a su amplia utilización, nos permitirá la comparación de los resultados obtenidos con estudios previos y futuros.

### 1. 1. 8. 2 CompeTEA

El modelo teórico del CompeTEA establece 5 áreas con significado psicológico (figura 9), dentro de las cuales se engloban las competencias del modelo. Las áreas *Intrapersonal e Interpersonal* responden al marco de las competencias emocionales (Goleman, 1996), definido como el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. El área de *Desarrollo de tareas* incorpora las competencias y factores clave para el desarrollo de las

actividades propias del trabajo y la solución de problemas. El dominio del *Entorno* aumenta la proyección y las miras de la organización e incorpora la perspectiva del cliente y la gestión del cambio como motor que impulsa la innovación y el progreso organizativo. Por último, el área *Gerencial* está representada por las habilidades y competencias que implican la gestión y dirección de recursos (Dirección, Organización y planificación) y la gestión del talento (Liderazgo) (Arribas, 2009).

Figura 9. Modelo del CompeTEA



Fuente: Arribas, 2009

El CompeTEA está situado dentro del marco conceptual establecido por Goleman (1996), el cual propone un modelo de competencias emocionales de aplicación en el mundo laboral y empresarial. Las competencias a las que alude son fundamentalmente: (1) El Autoconocimiento o conciencia de uno mismo, (2) la Autorregulación, (3) La Motivación, (4) la Empatía y (5) las Habilidades sociales. Goleman afirma que si bien los conocimientos, la experiencia y el Cociente Intelectual tienen su importancia como requisitos umbral, son dichas competencias emocionales las que determinan los resultados superiores. Apunta que el éxito

en la vida depende, en su mayor medida, de la inteligencia emocional y de que es posible su desarrollo desde la niñez y durante toda la vida (Romero, 2008).

Aunque, inicialmente, el propósito de Goleman era despertar el interés de la comunidad educativa, lo que no pudo sospechar es que con la publicación de su libro "La práctica de la inteligencia emocional" en 1998, fuera a despertar el interés del sector empresarial lo que le valió el reconocimiento en este contexto y reiteradas demandas para exponer y dar a conocer su modelo teórico.

Cabe destacar que cada una de las 5 competencias de la inteligencia emocional, fueron a su vez subdivididas, por Goleman, en subcompetencias (tabla 13). A continuación se detallan, cada una de esas categorías con sus respectivas competencias emocionales.

Tabla 13. Mapa de las competencias emocionales de Goleman

DIMENSIONES		APTITUDES EMOCIONALES
<b>APTITUDES PERSONALES</b>	1. AUTOCONOCIMIENTO	CONCIENCIA EMOCIONAL AUTOEVALUACIÓN PRECISA CONFIANZA EN UNO MISMO
	2. AUTOREGULACIÓN	AUTOCONTROL CONFIABILIDAD ESCRUPOLOSIDAD ADAPTACIÓN INNOVACIÓN
	3. MOTIVACIÓN	AFÁN DE TRIUNFO COMPROMISO INICIATIVA OPTIMISMO
<b>APTITUDES SOCIALES</b>	4. EMPATÍA	COMPRENDER A LOS DEMÁS AYUDAR A LOS DEMÁS A DESARROLLARSE ORIENTACIÓN HACIA EL SERVICIO APROVECHAR LA DIVERSIDAD CONCIENCIA POLÍTICA
	5. HABILIDADES SOCIALES	INFLUENCIA COMUNICACIÓN MANEJO DE CONFLICTOS LIDERAZGO CATALIZADOR DE SERVICIOS ESTABLECER VÍNCULOS COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN HABILIDADES EN EQUIPO

También se puede apreciar que la inteligencia emocional presenta correspondencias con las competencias del diccionario de los autores Spencer y Spencer (1993). En dónde, los clusters de competencias de dicho diccionario, estarían en correspondencia con las 5 categorías de competencias de la inteligencia emocional de Goleman, y su concreción en 25 subcompetencias.

Para concluir, se puede afirmar que la inteligencia emocional reviste una significativa importancia para el desempeño de todo tipo de tareas en cualquier contexto laboral; y esto es válido, tanto para la aplicación de las competencias emocionales pertenecientes a los conglomerados del dominio de uno mismo, como para el manejo de las relaciones interpersonales.

## 1.2 LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS PÚBLICOS

### 1.2.1 LA OFERTA FORMATIVA PARA EL DIRECTIVO PÚBLICO

El gran reto de todos los gobiernos para el siglo XXI es lograr una Administración Pública orientada a los ciudadanos, que funcione mejor y cueste menos, que sea más eficiente y, que duda cabe, que para este objetivo la formación de directivos públicos es una pieza clave (Núñez, 2012).

A lo largo de las dos últimas décadas hemos podido comprobar como a las Escuelas de formación de empleados públicos, como el Instituto Nacional de Administraciones Públicas, se les han sumado otras, que han venido a completar la oferta formativa para directivos. Las Comunidades Autónomas han creado sus propias instituciones de formación; las Escuelas de Negocios como "grandes" empresas de formación de directivos privados, han creado divisiones específicas para el ámbito público (gobierno, dirección, liderazgo); los Gobiernos Locales y Provinciales han dotado a sus estructuras de potentes departamentos de formación; incluso las Universidades, aunque éstas más recientemente, han incorporado a sus titulaciones sobre "asuntos públicos" perfiles específicos de dirección y liderazgo (Varela, 2012).

La intención, en los apartados siguientes es descubrir y describir la oferta formativa disponible hoy, para el directivo público, para ello se hará una amplia revisión de los programas formativos de organismos e instituciones muy diversas.

Toda la información recogida, en este apartado de la oferta formativa de los directivos, se ha obtenido, de los planes de formación publicados en el Boletín Oficial del Estado, de las páginas Webs respectivas, y de las conversaciones mantenidas con los responsables de los diferentes centros de formación.

### 1. 2. 2 EL INSTITUTO NACIONAL DE ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (INAP)

El Instituto Nacional de Administración Pública (en adelante, INAP), es el órgano autónomo adscrito al Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, a través de la Dirección General de la Función Pública. Sus orígenes se remontan al Instituto de Estudio de Administración Local (IEAL), creado en 1940.

Desde su fundación, el INAP es el organismo responsable de la formación de los empleados públicos, así como de la selección de varios Cuerpos y Escalas de funcionarios, hoy adscritos al Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. También tiene tareas de investigación y estudios sobre las AAPP, y mantiene relaciones de cooperación con instituciones análogas, nacionales e internacionales.

La actividad formativa desarrollada por el INAP se ordena en torno a seis grandes programas formativos:

- Directivos públicos: el INAP ha diseñado un programa para directivos que pretende ofrecer una formación de calidad para la mejora de la Dirección Pública. Las actividades formativas de este programa están dirigidas a los funcionarios de Cuerpos y Escalas del subgrupo A1, y al personal laboral fijo asimilado de las AAPP.
- Empleados públicos en funciones de gestión, de administración y auxiliares: el INAP ofrece actividades formativas que versan, dentro de estas funciones, sobre la organización, la actividad y el procedimiento administrativo, la gestión de los recursos humanos, la administración económica, la administración electrónica, las políticas públicas y las habilidades profesionales.

- Administración Local: una formación dirigida a los empleados públicos locales con el objetivo de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para una gestión de calidad de los servicios públicos locales.
- Administración electrónica: el INAP incluye una amplia oferta de actividades formativas para todos los empleados públicos, como respuesta a la demanda y las necesidades de formación existente en Administración electrónica.
- Idiomas y lenguas cooficiales: el INAP incorpora, en su oferta formativa, cursos de inglés, francés y alemán. Asimismo, incluye, entre sus actividades formativas, la enseñanza de la lengua cooficial correspondiente a los funcionarios de la Administración General del Estado destinados en las Comunidades Autónomas bilingües.
- Cursos selectivos para funcionarios en prácticas: tienen como finalidad primordial la adquisición de conocimientos en orden a la preparación específica, para el ejercicio de sus funciones, de los aspirantes que han superado las pruebas selectivas.

Entre los contenidos concretos de los programas del INAP para el año 2015, la oferta más destacada va dirigida a responsables públicos electos y cargos de designación o nombramiento político, y los empleados públicos que ocupen puestos directivos en las Instituciones públicas y en las Administraciones españolas, entre ellos encontramos los siguientes:

- Master en Liderazgo y Administración Pública.
- Master en Comunicación de la Administración Pública.
- Desarrollo de Habilidades de Mentoring.
- Liderazgo Público.

Desde otra vertiente y con unos destinatarios más heterogéneos, si bien todos ellos están enfocados al ejercicio de la función directiva, pertenecientes a cuerpos y escalas del subgrupo A1 y personal laboral fijo asimilado de todas las AP, nos encontramos dentro de su Plan de Formación para el 2015 y publicado en el BOE, nº 18 de 21 de enero de 2015; y el BOE, nº 170 de 17 de julio, los siguientes:

- Dirección Pública.
- Planificación Estratégica.

- Gestión de Proyectos.
- Análisis, Diseño y Evaluación de Estrategias en el Sector Público.
- Gestión Inteligente de Redes Sociales.
- Gestión del Estrés.
- Liderazgo y Gestión de Equipos.
- Comunicación Escrita para Directivos.
- Presentaciones en Público.
- Dirección de Reuniones.
- Gestión del Cambio.
- Evaluación del Desempeño.
- Comunicación Persuasiva y Elaboración de Discursos.
- Liderazgo basado en Inteligencia Emocional.

### 1. 2. 3 LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

Las principales Escuelas de Negocios españolas ofrecen diferentes tipos de programas formativos específicamente dirigidos a directivos públicos. En la tabla 14, se recoge de forma resumida dicha oferta.

**Tabla 14: Oferta formativa específica para Directivos de la Administración Pública en las principales Escuelas de Negocios españolas en el año 2015.**

ESCUELA DE NEGOCIOS	FORMACIÓN
<b>IESE</b> (Instituto de Estudios Superiores de la Empresa). Universidad de Navarra.	Liderazgo para la Gestión Pública  Comunicación, Liderazgo y Campañas Electorales  Evaluación de las Políticas Públicas y los Programas Sociales  Driving Government Performance. Leadership Strategies that Produce Results
<b>ESADE</b> (Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas). Universidad Ramón Llull.	Master en Dirección Pública  Función Gerencial en las Administraciones Públicas  Dirección Estratégica y Gestión de la Colaboración Público Privada
<b>IE</b> (Instituto de Empresa). IE University.	Executive Master en Dirección Pública  Programa Ejecutivo Liderazgo Público
<b>EADA</b> (Escuela de Alta Dirección y Administración)	Sin programas específicos para la Administración Pública

Fuente: Elaboración propia

Si bien, casi todas las Escuelas de Negocios (en adelante, EENN) tienen experiencia y tradición en la formación de directivos en el sector privado mediante una variada y extensa oferta formativa, no ocurre lo mismo en el terreno de la AP, como veremos más adelante.

Como criterio de inclusión para citar las principales EENN, se ha cogido la edición del 2015 del Ranking anual sobre las mejores EENN a nivel internacional, del prestigioso diario británico *Financial Times*, y así, incorporar en esta revisión de la formación para directivos públicos, las Escuelas españolas que tienen oferta para directivos públicos y que aparecen en la citada publicación.

En el ranking del *Financial Times* se valora especialmente el alto nivel que presentan las EENN a nivel internacional, en torno a 15 variables, que van desde el diseño del programa de estudios, el nivel del profesorado y alumno, la metodología de enseñanza, el apoyo recibido tras la finalización, y hasta el carácter internacional del centro. En relación a las citadas variables, se presenta en la tabla 15, la posición de las Escuelas de negocios españolas en el ranking internacional, en base al tipo de formación ofertada.

**Tabla 15. Posición en el ranking internacional de las Escuelas de Negocios españolas**

ESCUELA	PROGRAMAS A MEDIDA	PROGRAMAS ABIERTOS	MBA (Master in Business Administration)	MBA ON LINE
IESE	1	3	7	1
ESADE	12	7	19	—
IE	—	29	12	—
EADA	61	56	—	—

Fuente: *Financial Times*, 2015

#### 1. 2. 4 LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Sistema Universitario Español (SUE) lo conforman, en el curso 2013-2014, un total de 82 universidades (impartiendo docencia 80), distribuidas en 236 campus las presenciales y 112 sedes las no presenciales y especiales.

De las 82 universidades 50 son de titularidad pública y 32 privada. El número de universidades privadas está proliferando en los últimos años, en concreto, desde el año 2001 se han creado 14 universidades privadas, es decir, prácticamente una universidad por año.

Finalmente, en España hay 1,75 universidades por cada millón de habitantes en el año 2013.

Dado el elevado número de universidades españolas y para cumplir mejor con los objetivos de este capítulo, se ha decidido acotar la revisión de la oferta formativa universitaria para directivos públicos a 10 universidades españolas.

El problema que se plantea es, ¿qué ranking de universidades elegir para establecer esta clasificación?, teniendo en cuenta que existen un gran número de ellos.

Como la intención solo es seleccionar aquellas universidades españolas que aparezcan, con más frecuencia en las posiciones más elevadas, en las principales clasificaciones internacionales, obtener esta información no será una tarea difícil, tras un análisis atento de las mismas. Tampoco el objetivo pretendido es excesivamente ambicioso, porque se reduce a describir a continuación la oferta formativa disponible para los jefes y directivos de la AP, utilizando los citados rankings como un posible indicador del conjunto de todas las Universidades españolas.

Pero, antes de empezar, conviene definir el concepto de ranking u ordenamiento de instituciones (Webster, 1986); para ello nos centraremos en la propuesta realizada por el principal estudioso de la historia de este tipo de evaluaciones, el cual se refería especialmente a las clasificaciones basadas en el prestigio institucional, y subrayaba la importancia de que cada institución tuviera un lugar distinto. Según Webster, para que constituya un *ranking* de calidad académica, una lista debe estar ordenada según algún criterio o conjunto de criterios que los autores de la lista consideren que mide o refleja la calidad académica, y debe consistir en un listado de las mejores universidades, *colleges* o departamentos de cierta área de estudio, en orden numérico según su supuesta calidad, de manera que cada escuela o departamento tenga su propio lugar (rank) por sí solo, y no forme parte simplemente de un grupo con otras escuelas en unas cuantas categorías, grupos o niveles (Martínez, 2011).

Después de revisar la historia, y las publicaciones de los *rankings* de tres de los más importantes en el plano internacional: el de *Shanghai*, el del *Times Higher Education Suplementy*, el de las *Universidades en la Web*, que se contrastan con el sistema del *Center for Higher Education Development* alemán, nos hemos decidido, finalmente, por el ranking del **Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities (ARWU)** o **Ranking de Shanghai**. La explicación es simple, presenta un mayor número de coincidencias con las clasificaciones restantes, y contiene prácticamente las mismas universidades españolas que el resto, con pequeñas diferencias, y en el mismo orden, también con pequeñas diferencias, para los 10 primeros puestos (Docampo, 2014), por lo que nos parece un ranking de los más representativos. Como criterio de inclusión para desarrollar el análisis de la formación ofertada para puestos de responsabilidad de la Administración Pública, escogeremos las 10 primeras universidades españolas (tabla 16), que aparecen en el Ranking de Shanghai en el año 2014, con expresión de los indicadores utilizados para establecer el ordenamiento de las universidades. Se incluye a la Universidad de les Illes Balears por ser la universidad en la que se defenderá esta tesis doctoral, aunque no este dentro de las diez primeras.

**Tabla 16. Ranking de Universidades españolas**

*Shanghai Ranking Expanded – Universidades Españolas en el Ranking*

INDICADORES

- **Alumni.** Número total de graduados de una institución en posesión del premio Nobel o de la medalla Fields.
- **Award.** Número total de académicos de una institución en posesión del premio Nobel o de la medalla Fields.
- **HICI NEW.** Número de investigadores altamente citados según Thomson Reuters en los listados 2014
- **HICI OLD.** Número de investigadores altamente citados según Thomson Reuters en los listados anteriores a 2014
- **HICI TOTAL.** Número de investigadores altamente citados según Thomson Reuters finalmente computados
- **N&S.** Número de artículos en Science y Nature en los últimos cinco años.
- **PUB.** Número de artículos indexados por el Science Citation Index-Expanded y Social Science Citation Index en el año anterior.
- **PCP.** Número de profesores equivalentes a tiempo completo

UNIVERSIDAD	INDICADORES ARWU									POSICIÓN
	ALUMNI	AWARD	HICI NEW	HICI OLD	HICI TOTAL	N&S	PUB	PCP	Puntos Finales ARWU	Posición España 2014
Universitat de Barcelona	0,0	0,0	20,0	10,2	15,1	11,5	51,8	18,4	18,0	<b>1</b>
Universitat Autònoma de Barcelona	0,0	0,0	10,0	0,0	5,0	13,7	45,3	20,3	15,2	<b>2</b>
Universidad Autónoma de Madrid	0,0	0,0	10,0	12,5	11,3	12,0	39,0	17,1	14,5	<b>3</b>
Universitat de Valencia	0,0	0,0	10,0	7,2	8,6	9,4	41,8	14,4	13,7	<b>4</b>
Universidad Complutense de Madrid	19,7	0,0	0,0	0,0	0,0	5,5	42,9	12,1	13,2	<b>5</b>
Universitat Pompeu i Fabra	0,0	0,0	10,0	0,0	5,0	17,2	26,2	31,4	13,1	<b>6</b>
Universitat Politècnica de Valencia	0,0	0,0	14,1	6,6	10,4	12,2	33,4	15,2	13,0	<b>7</b>
Universidad de Granada	0,0	0,0	14,1	0,0	7,1	9,4	39,9	13,3	12,9	<b>8</b>
Universidad del País Vasco	0,0	0,0	0,0	7,2	3,6	6,9	35,0	12,9	10,7	<b>9</b>
Universidad de Zaragoza	0,0	0,0	10,0	5,1	7,6	3,8	33,6	13,0	10,6	<b>10</b>
Universidade de Santiago de Compostela	0,0	0,0	14,1	0,0	7,1	6,2	31,8	13,2	10,6	<b>10</b>

Fuente: Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities, 2014

### 1. Universidad de Barcelona

- Grado en Gestión y Administración Pública (240 créditos).
- Master en Gestión Pública (60 créditos).
- Experto Universitario en Políticas Públicas y Dirección Pública (20 créditos).
- Experto Universitario en Gestión de los RRHH en el Sector Público (20 créditos).
- Diploma de Especialización en Auditoría Pública (30 créditos).

### 2. Universidad Autónoma de Barcelona

- Grado en Ciencia Política y Gestión Pública (240 créditos)
- Master en Gestión Pública (60 créditos)

### 3. Universidad Autónoma de Madrid

- Grado en Ciencia Política y Administración Pública (240 créditos)
- Doctorado en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas
- Master en Derecho y Administración Local (60 créditos)
- Master en Contratación Pública Local (60 créditos)

### 4. Universidad de Valencia

- Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública (240 créditos)
- Master en Derecho Administrativo y de la Administración pública (90 créditos)
- Master en Política Económica y Economía Pública (60 créditos)

### 5. Universidad Complutense de Madrid

- Grado en Gestión y Administración Pública (240 créditos).
- Master en Gobierno y Administración Pública (60 créditos).
- Master en Evaluación de Programas y Políticas Públicas (60 créditos).

- Master en Gestión y Administración Local (60 créditos).

## 6. Universidad de Pompeu y Fabra

- Grado en Ciencias Políticas y de la Administración (240 créditos)
- Doble Grado en Ciencias Políticas de la Administración y Derecho (480 créditos)

## 7. Universidad Politécnica de Valencia

- Grado en Gestión y Administración Pública (240 créditos)
- Master en Administración Pública y Liderazgo Político (60 créditos)

## 8. Universidad de Granada

- Grado en Gestión y Administración Pública (240 créditos)
- Master en Dirección y Gestión Pública (60 créditos)
- Grado de Ciencias Políticas y de la Administración (240 créditos)

## 9. Universidad del País Vasco

- Grado en Gestión y Administración Pública (240 créditos)
- Grado en Fiscalidad y Administración Pública (240 créditos)
- Grado en Ciencia Política y Gestión Pública (240 créditos)

## 10. Universidad de Zaragoza

- Grado de Gestión y Administración Pública (240 créditos)
- Diploma de Especialización en Contabilidad y Auditoría de las Administraciones Públicas Territoriales (31 créditos)
- Diploma de Especialización en Derecho Local de Aragón (30 créditos)
- Master de Sociología de las Políticas Públicas y Sociales (60 créditos)

## 10. Universidad de Santiago de Compostela

- Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración (no se especifican créditos)
- Grado en Ciencias Políticas y de la Administración (240 créditos)
- Master en Gestión Pública (60 créditos)
- Postgrado en Gobierno Autonómico y Administración Pública (50 créditos)

## Universidad de les Illes Balears

No ofrece formación específica para el sector de la Administración Pública.

Como resumen de esta revisión de la formación para el sector público, que ofertan las Universidades españolas, cabe destacar que todas ellas contienen en sus planes de estudios respectivos, oferta formativa para directivos de AAPP. La excepción sería la Universidad de las Islas Baleares, por carecer por completo de titulaciones específicas para el sector público en un nivel directivo.

### **1. 2. 5 LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS (FEMP)**

La Federación Española de Municipios y Provincias (en adelante, FEMP), es la Asociación de Entidades Locales de ámbito estatal con mayor implantación, que agrupa Ayuntamientos, Diputaciones, Consejos y Cabildos Insulares, en total 7.324, que representan más del 90% de los Gobiernos Locales españoles.

Fue constituida al amparo de lo dispuesto en la Disposición Adicional Quinta de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases de Régimen Local, y declarada como Asociación de Utilidad Pública mediante Acuerdo de Consejo de Ministros de 26 de junio de 1985.

La FEMP es la Sección Española del Consejo de Municipios y Regiones de Europa (CMRE) y sede oficial de la Organización Iberoamericana de Cooperación Intermunicipal (OICI).

Los fines fundacionales y estatutarios de la FEMP son: el fomento y la defensa de la autonomía de las Entidades Locales; la representación y defensa de los intereses generales de las Entidades Locales ante otras Administraciones Públicas; el desarrollo y la consolidación del

espíritu europeo en el ámbito local, basado en la autonomía y la solidaridad entre los Entes Locales; la promoción y el favorecimiento de las relaciones de amistad y cooperación con las Entidades Locales y sus organizaciones, especialmente en el ámbito europeo, el iberoamericano y el árabe; la prestación, directamente o a través de sociedades o entidades, de toda clase de servicios a las Corporaciones Locales o a los entes dependientes de éstas; y cualquier otro fin que afecte de forma directa o indirecta a los asociados de la Federación.

La oferta formativa de la FEMP es muy amplia y variada y está destinada directamente a empleados públicos, destacando, por el gran prestigio obtenido, año tras año, el Curso de Alta Especialización en Gestión Pública Local, en un itinerario de 6 módulos formativos complementarios, con una duración total de 240 horas (tabla 17); cuya finalidad es mejorar las competencias directivas de los gestores públicos locales, contribuyendo así a la modernización de la Administración Local, y a la mejora de las políticas públicas locales y la calidad de los servicios proporcionados a los ciudadanos.

**Tabla 17. Curso de Alta Especialización en Gestión Pública Local.**

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN PÚBLICA LOCAL	
Módulo A	Gobernanza, planificación y gestión estratégica
Módulo B	Gestión de los servicios y liderazgo organizacional
Módulo C	Instrumentos para la gestión de los recursos humanos
Módulo D	Economía, eficiencia y desburocratización
Módulo E	Marketing y comunicación local
Módulo F	Calidad e innovación en la Administración Local

Fuente: Federación Española de Municipios y Provincias, 2015

## 1. 2. 6 LAS ESCUELAS DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA AUTONÓMICAS

En este apartado lo que se pretende es, describir cuál es la oferta formativa disponible en el momento actual, para el directivo público en las Escuelas de Administración Pública de las Comunidades Autónomas (tabla 18).

**Tabla 18: Listado de Escuelas e Institutos de Administración Pública de la Comunidades Autónomas del Estado español.**

COMUNIDAD AUTÓNOMA	INSTITUCIÓN
ANDALUCIA	Instituto Andaluz de Administración Pública
ARAGÓN	Instituto Aragonés de Administración Pública
ASTURIAS	Instituto Asturiano de Administración Pública Adolfo Posada
BALEARES	Instituto Balear de Administración Pública
CANARIAS	Instituto Canario de Administración Pública
CANTABRIA	Centro de Estudios de la Administración Pública Regional de Cantabria
CASTILLA LA MANCHA	Escuela de Administración Regional de Castilla la Mancha
CASTILLA Y LEÓN	Escuela de Administración Pública de Castilla y León
CATALUÑA	Escuela de Administración Pública de Cataluña
EXTREMADURA	Escuela de Administración Pública de Extremadura
GALICIA	Escuela Gallega de Administración Pública
LA RIOJA	Escuela Riojana de Administración Pública
MADRID	Plan de formación funcionarios 2015
MURCIA	Escuela de Administración Pública de la Región de Murcia
NAVARRA	Instituto Navarro de Administración Pública
PAIS VASCO	Instituto Vasco de Administración Pública
VALENCIA	Instituto Valenciano de Administración Pública

Fuente: Elaboración propia

## OFERTA FORMATIVA PARA DIRECTIVOS Y JEFATURAS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DEL ESTADO ESPAÑOL PARA EL AÑO 2015

### Instituto Andaluz de Administración Pública

- Desarrollo Personalizado de las Competencias Directivas (75 horas)
- Habilidades para la Negociación (22 horas)
- Gestión del Cambio (22 horas)
- Organización y Gestión del Personal (22 horas)
- Liderazgo Participativo (22 horas)
- Liderazgo Capacitador (22 horas)
- Compromiso e Implicación Personal (22horas)
- Planificación y Gestión de Proyectos (22 horas)
- Liderazgo en Femenino (22 horas)
- Dirección Pública (22 horas)
- Estrategias Efectivas de Comunicación (22 horas)
- Iniciativa Mentor. Coaching de Equipos (32 horas)
- Gestión del Estrés y Organización del Tiempo (22 horas)
- Desarrollo Individualizado de Competencias Directivas (40 horas)

### Instituto Aragonés de Administración Pública

- Taller de Gestión del Tiempo (12 horas)
- Gestión de Personas en el siglo XXI (7 horas)
- Presentaciones Persuasivas (12 horas)
- Técnicas de Negociación (12 horas)
- Toma de Decisiones en la Administración Pública (12 horas)
- Motivación y Liderazgo en la Administración Pública (6 horas)
- Dirección de Reuniones (10 horas)
- Gestión del Tiempo (16 horas)
- Inteligencia Emocional (12 horas)
- Habilidades de Liderazgo y Comunicación (12 horas)
- Coaching Grupal (12 horas)

### Instituto Asturiano de Administración Pública Adolfo Posada

- La Ética en el Ejercicio de la Función Pública (20 horas)
- Desarrollo de Competencias Básicas en Comunicación (20 horas)
- La Calidad en la Administración (20 horas)
- Habilidades Directivas (40 horas)
- Gestión de Equipos, Motivación, Liderazgo y Eficacia (15 horas)
- Gestión Estratégica de los Recursos Públicos: EL Cuadro de Mando Integral (20 horas)
- La Gestión por Competencias: Principios y Aplicaciones (20 horas)
- Evaluación del Desempeño en la Administración Pública del Principado de Asturias: Técnicas y Herramientas para el Personal Evaluador (20 horas)
- Evaluación del Desempeño en la Administración Pública del Principado de Asturias: Habilidades y Herramientas para el Trabajador (20 horas)
- Selección por Competencias (20 horas)
- Desarrollo de Personas: Programas de Formación basado en Competencias (20 horas)
- Evaluación del Rendimiento de Equipos de Trabajo (20 horas)
- Estrategias para Organizar el Trabajo por Objetivos (20 horas)
- Gestión de Reuniones: Planificación, Ejecución, y Evaluación (20 horas)
- Cómo Mejorar la Gestión del Tiempo (20 horas)
- Técnicas par Evaluar el Trabajo Personal (15 horas)

### Instituto Balear de Administraciones Públicas

- Conducción de reuniones en inglés (25 horas)
- Diagnóstico de ocupabilidad por competencias (10 horas)
- Habilidades de interacción profesional (12 horas)
- Calidad del servicio y atención al usuario (20 horas)
- Técnicas de motivación laboral (15 horas)
- Formación básica de gestión de personas por competencias (16 horas on line)
- Autoeficacia laboral y gestión del grupo (20 horas)

- Introducción a la definición de procesos y gestión de indicadores (20 horas semipresencial)
- Introducción a la calidad (10 horas on line)
- Gestión y dirección de personas. Impacto personal (15 horas)
- Gestión por competencias y por objetivos en la Administración Pública (20 horas)
- Habilidades para la comunicación interpersonal (15 horas)
- Liderar con eficacia (15 horas)
- Planificación estratégica y gestión por objetivos en la Administración Pública (20 horas)

### **Instituto Canario de Administración Pública**

- La Gestión Eficaz del Tiempo (20 horas)
- Técnicas de Coaching para impulsar y Desarrollar el Talento (16 horas)
- Crear y Mantener Equipos de Trabajo Eficaces (16 horas)
- Habilidades para Afrontar y Adaptarse a los Cambios en el Entorno Actual (16 horas)
- Taller de Gestión del Cambio Organizacional (15 horas)
- La Comunicación Interpersonal y el Trabajo en Equipo (15 horas)
- Reuniones Eficaces. Comunicación Neurolingüística (20 horas)

### **Centro de Estudios de la Administración Pública Regional de Cantabria**

- Comunicación Persuasiva y Elaboración de Discursos (16 horas)
- Comunicación Eficaz (16 horas)
- Organización y Gestión del Trabajo (16 horas)
- Resolución de Conflictos y Resolución del Estrés (16 horas)
- Trabajo en Equipo (16 horas)
- Dirección de Reuniones (7 horas)
- Análisis y Diseño de las Políticas Públicas (30 horas)
- Planificación Estratégica (30 horas)
- Calidad en la Administración Pública (25 horas)
- Habilidades de Negociación y Resolución de Conflictos (40 horas)

## Escuela de Administración Regional de Castilla la Mancha

- Master en Alta Dirección Pública (240 horas)
- Master en Deontología y Ética Pública como Principios Fundamentales de la Dirección Pública (On Line 250 horas)
- Análisis y Resolución de Casos Prácticos en la Dirección Pública (35 horas)
- Gestión de Conflictos (On Line 15 horas)
- Técnicas de Negociación (On Line 15 horas)
- Prevención del Estrés (On Line 15 horas)
- Técnicas de Motivación para el Trabajo en Equipo (On Line 15 horas)
- Ética en las Administraciones Públicas (On Line 15 horas)
- Delegación de Tareas (On Line 15 horas)
- Habilidades de Comunicación (On Line 15 horas)
- Coaching en las Organizaciones para Mejorar el Rendimiento (On Line 15 horas)
- Clima Laboral y Rendimiento Profesional (On Line 15 horas)
- Recursos para Optimizar el Bienestar Mental de los Empleados Públicos (15 horas)
- Automotivación (15 horas)
- Crecimiento Personal y Desarrollo de Fortalezas Individuales (15 horas)
- Gestión de Conflictos desde la Calidad Total (20 horas)
- Mejora Continua en las Organizaciones. Grupos de Mejora (20 horas)
- Comunicación Activas en las Organizaciones Públicas (20 horas)
- Habilidades de Comunicación (20 horas)
- Hablar en Público y Presentaciones de Alto Impacto (20 horas)
- Mejora del Desempeño Laboral a través del Coaching (21 horas)
- Gestión Eficaz del Tiempo (40 horas)
- Gestión por Objetivos. Evaluación del Desempeño de los Empleados Públicos (16 horas)
- Motivación y Compromiso de los Empleados Públicos (30 horas)
- Dirección de Proyectos (20 horas)
- Valoración de Conductas Profesionales y Logro de Resultados. Evaluación del Desempeño (25 horas)

- Competencias Básicas para la Dirección Pública (45 horas)

### Escuela de Administración Pública de Castilla y León

- La Integridad como Competencia Profesional (30 horas)
- Planificación Estratégica (Presencial On Line 22 horas)
- Dirección y Gestión de Equipos (15 horas)
- El Líder Coach (20 horas)
- Cómo Planificar y Gestionar Proyectos (On Line 30 horas)
- Gestión por Competencias (20 horas)
- Cómo Gestionar Eficazmente por Objetivos (On Line 20 horas)
- Sistemas de Evaluación del Desempeño (On Line 20 horas)
- Iniciación a la Calidad en los Servicios Públicos (Presencial On line 35 horas)
- Evaluación de la Calidad. El Modelo EFQM adaptado a la Administración (Presencial On Line 35 horas)
- Trabajo en Equipo (On Line 30 horas)
- Técnicas de Negociación (On Line 16 horas)
- Reuniones Eficaces de Trabajo (On Line 20 horas)
- Presentaciones Eficaces (On Line 20 horas)
- Estrategias de Comunicación en los Equipos de Trabajo (20 horas)
- Hablar en Público (15 horas)
- Asertividad y Gestión del Conflicto (Presencial On Line 25 horas)
- La Negociación Emocionalmente Inteligente (20 horas)
- Motivación y Compromiso de los Empleados Públicos (On Line 30 horas)
- Gestión del Tiempo y Organización del Trabajo (On Line 20 horas)

### Escuela de Administración Pública de Cataluña

- Programa de Desarrollo para altos Cargos de la Generalitat
- Programa de Desarrollo para personal directivo de la Generalitat
- Master en Alta Función Directiva
- Master en Dirección Pública Local

- Master en Gestión Pública
- Postgrado en Auditoría Pública
- Gestión del Cambio en un Entorno Complejo (15 horas)
- Optimización de Recursos. ¿Podemos gestionar nuestro tiempo? (15 horas)
- Técnicas de Presentación (15 horas)
- Autodiagnóstico, Calidad y Liderazgo (15 horas)
- Gestión por Objetivos (12 horas)
- Guiar la Mente. Técnicas de Eficiencia (20 horas)
- Habilidades Comunicativas para Obtener Resultados (15 horas)
- La Inteligencia Emocional y la Calidad Personal y Profesional (20 horas)
- Habilidades Mediadoras en la Gestión de Conflictos (20 horas)
- Comunicación Asertiva en Incidencias y Reclamaciones (15 horas)
- Recursos para la Expresión Escrita (On Line 30 horas)
- Calidad Personal en el Propio Trabajo (20 horas)
- Herramientas de Mediación y Resolución de Conflictos (25 horas)
- Gestión de las Situaciones Conflictivas (10 horas)
- Mejora del Rendimiento a través de la Autoestima y la Asertividad (20 horas)
- Inteligencia Emocional (20 horas)
- Hablar en Público (10 horas)
- La Gestión del Equipo (12 horas)
- Gestión Positiva del Conflicto (20 horas)
- La elaboración de Discursos (6 horas)
- Los Mapas Mentales. Creatividad, Memoria y Gestión del Conocimiento (20 horas)
- Ética Pública. Imagen Institucional (Presencial On Line 15 horas)
- Relaciones Positivas, Equipos Eficientes (20 horas)
- El Personal Directivo como Motor del Cambio (16 horas)

### **Escuela de Administración Pública de Extremadura**

- Curso de alta dirección pública (160 horas semipresencial)
- Las Tics como herramientas en la gestión de equipos (30 horas semipresencial)
- Coaching en la Administración Pública (15 horas)

- Conseguir metas a través de la automotivación (15 horas)
- Diagnóstico de empleabilidad basado en las competencias profesionales (10 horas)
- Entrenamiento en habilidades para la negociación (25 horas)
- Estrategias para mejorar el bienestar psicológico en el ambiente laboral (20 horas)
- Evaluación de la calidad de los servicios públicos (20 horas)
- Habilidades directivas básicas (40 horas)
- Habilidades sociales (15 horas)
- Inteligencia emocional (15 horas)
- La gestión de un equipo innovador (15 horas)
- Las políticas públicas como instrumento de la acción de gobierno (30 horas)
- Reuniones eficaces (15 horas)
- Tomar decisiones y ser proactivos (15 horas)
- Habilidades directivas para la gestión de la innovación (30 horas on line)
- Jornada "Neuroliderazgo en la Administración Pública" (5 horas)
- Administración y gestión del personal (35 horas on line)
- Transversabilidad de género: herramientas para la implementación del principio de igualdad (20 horas semipresencial)

### Escuela Gallega de Administración Pública

- Curso para la obtención del diploma de directivo/a en el ámbito de la Administración Autónoma de Galicia (240 horas)
- Curso para la obtención del diploma de directivo/a en el ámbito de la Administración Local de Galicia (240 horas)
- Perfeccionamiento de jefaturas de negociado (80 horas)
- Perfeccionamiento de las jefaturas de sección (12 horas)
- Las Administraciones Públicas en épocas de crisis (15 horas)
- Ética pública. Los códigos éticos y el código ético de la Junta de Galicia (12 horas)
- Negociación y trabajo en equipo (25 horas)
- Diagnóstico del clima laboral y la optimización de RRHH (30 horas)
- Dirección eficaz en gestión de equipos (30 horas)

- Técnicas de coaching para la gestión de cambios en la Administración Local (25 horas)
- Cambios y motivación en las organizaciones (15 horas)
- Jornada para cargos electos de la Administración Local: régimen jurídico del personal al servicio de las Administraciones Públicas (6 horas)
- Jornada para cargos electos de la Administración local: organización y funcionamiento de las Corporaciones locales (6 hora)
- Habilidades y recursos para la gestión y la evaluación de la calidad de los servicios públicos (30 horas)

### Escuela Riojana de Administración Pública

- El líder coach en la Administración (16 hora)
- Diseño de un cuadro de mando integral de RRHH en la Administración Pública (12 horas)
- Valoración de la eficiencia (30 horas)
- Equipos de trabajo y liderazgo (30 horas on line)
- Liderazgo y motivación de equipos (10 horas on line)
- Toma de decisiones (30 horas on line)
- Hablar en público (15 horas)
- Nuevos modelos de gestión pública: objetivos organizacionales y evaluación del desempeño (16 horas)
- Habilidades sociales y asertividad (30 horas on line)
- Inteligencia emocional (60 horas on line)
- Motivación y compromiso de los empleados públicos (40 horas on line)
- Cómo hablar en público (40 horas on line)
- Tratamiento de quejas y reclamaciones (30 horas on line)
- Comunicación táctica: defensa verbal y persuasión (20 horas on line)

### Comunidad de Madrid

- Curso de director de centros sociales (240 horas semipresencial)

- Gestión de la motivación para el cambio (20 horas on line)
- Mejoras de la Administración Pública por medio de la autoevaluación (20 horas)
- Modelos de excelencia: aplicación y resultados desde una perspectiva comparativa (60 horas)
- Ética y buenas prácticas en la Administración (20 horas on line)
- Transparencia administrativa: el acceso a la información pública (25 horas on line)
- La Administración Pública ante la nueva sociedad en red: retos y oportunidades (15 horas semipresencial)
- Técnicas para la optimización del trabajo en equipo (15 horas on line)
- Delegación de tareas (20 horas on line)
- Análisis y toma de decisiones en contextos de incertidumbre (15 horas on line)
- Gestión del tiempo y productividad personal (20 horas virtual)
- Habilidades de comunicación (25 horas)
- Coaching en las organizaciones: como mejorar el rendimiento personal y profesional (20 horas)
- Conseguir metas a través de la automotivación (20 horas)
- Herramientas emocionales para la gestión y motivación de personas (20 horas on line)
- Gestión de las críticas y del reconocimiento (10 horas on line)
- Técnicas de negociación y resolución de conflictos (30 horas on line)
- Leadership: habilidades del directivo (90 horas semipresencial)
- Leadership: habilidades para predirectivos (30 horas semipresencial)
- Coaching grupal para el desarrollo del directivo (30 horas semipresencial)
- El papel del directivo en procesos de negociación y resolución de conflictos (15 horas on line)
- Gestión del tiempo y productividad personal (152 horas on line)
- Creación y dirección de equipos de éxito: liderazgo emocional (semipresencial 30 horas)
- Liderar para integrar: la gestión del compromiso (semipresencial 30 horas)
- El directivo en la gestión pública: rasgos específicos y elementos diferenciadores del directivo privado (60 horas on line)

- El directivo público ante las redes sociales y profesionales: riesgos y oportunidades (30 hora semipresencial)
- El directivo público en la Administración abierta: la transparencia administrativa (30 horas semipresencial)
- Herramientas para gestionar y diseñar la comunicación interna (30 horas semipresencial)

### Escuela de Administración Pública de la Región de Murcia

- Ética y valores en la practica de la función pública (20 horas semipresencial)
- Gobierno abierto, ley de transparencia y buen gobierno (40 horas semipresencial)
- Habilidades para mejorar el trabajo en equipo (25 horas on line)
- Competencias directivas: dirección de personas (30 horas semipresencial)
- Competencias directivas: desarrollo de personas (30 horas on line)
- Competencias directivas: negociación (30 horas semipresencial)
- Liderazgo efectivo y gestión de equipos (25 horas)
- Planificación, organización y evaluación de lo servicios públicos (15 horas)
- Modelos de gestión pública y evaluación del desempeño (16 horas)
- Gestión por competencias, evaluación del desempeño, y carrera profesional (15 horas)
- Transparencia pública y participación ciudadana en la región de Murcia (10 horas)
- Herramientas para el desarrollo de competencias: coaching (16 horas)
- Técnicas de comunicación y control emocional para la prevención de riesgos laborales en situaciones difíciles (15 horas semipresencial)
- Liderazgo y compromiso en la Administración Pública (25 horas)
- Hacia la excelencia e innovación en el liderazgo público (28 horas)
- Cómo elaborar un plan estratégico, claro, sencillo, y con escasos medios (32 horas)
- Estrategias emocionales para abordar problemas de conducta (20 horas)
- Habilidades competenciales para el personal directivo (25 horas)
- Gestión de equipos de trabajo (20 horas on line)
- Análisis de problemas y toma de decisiones (20 horas on line)
- Técnicas de negociación (15 horas on line)

- Técnicas de comunicación (20 horas on line)
- Habilidades de coaching (20 horas on line)
- Dirección por objetivos (20 horas on line)
- Gestión del tiempo (20 horas on line)
- Gestión del cambio (15 horas on line)
- Habilidades directivas para mandos intermedios (50 horas on line)
- Reuniones eficaces (20 horas on line)
- Inteligencia emocional (15 horas)
- Técnicas de motivación del personal y dirección de equipos de trabajo (20 horas)
- Cuadro de mando integral (16 horas)
- Gestión del cambio en las organizaciones (20 horas)

#### **Instituto Navarro de Administración Pública**

- Coaching (12 horas)
- Presentaciones eficaces (10 horas)
- Liderazgo de personas y equipos (68 horas)
- Hablar en público con eficacia (25 horas)
- Habilidades para una comunicación eficaz y positiva (15 horas)
- La inteligencia emocional en los equipos de trabajo (30 horas)
- Gestión eficaz de situaciones conflictivas con el usuario externo (20 horas)
- Comunicación con cortesía (9 horas)

#### **Instituto Vasco de Administración Pública**

- Liderar en momentos de incertidumbre (45 horas on line)
- Negociación (12 horas on line)
- Atención a la ciudadanía: claves en la relación con la ciudadanía (20 horas on line)
- Gestión del tiempo y productividad (18 horas on line)
- Gestión de conflictos cómo evitarlos, y que hacer si han surgido (15 horas on line)
- Inteligencia emocional: acercamiento práctico a la atención a la ciudadanía (15 hora on line)

- Gestión de proyectos en la Administración (20 horas)
- Habilidades directivas y trabajo en equipo (10 horas)
- Habilidades comunicativas en situaciones conflictivas y control del estrés (10 horas)
- Taller sobre gestión de reuniones (15 horas)
- Taller para la gestión y resolución de conflictos internos (20 horas)

### Instituto Valenciano de Administración Pública

- Diploma de especialización en responsabilidad social de las organizaciones (300 horas on line)
- La función directiva en la Administración Pública (150 horas on line)
- Indicadores de gestión y cuadro de mando integral (25 horas)
- Análisis de datos y cuadro de mando (20 horas)
- El sistema básico de la calidad: gestión por procesos (25 horas on line)
- Calidad en los servicios públicos (80 horas)
- Coordinación de grupos de trabajo (20 horas)
- Comunicar con eficacia (25 horas)
- Coaching corporativo de proyectos (25 horas)
- La gestión por procesos en la gestión pública (60 horas)
- Curso de orientación estratégica (45 horas Semipresencial)
- Curso de integridad y ética pública (20 horas)
- Curso de competencias interpersonales (semipresencial 45 horas)
- Toma de decisiones: cómo afrontar el proceso de decisión (15 horas)
- Inteligencia emocional y habilidades directivas (15 horas)
- Manejo de situaciones conflictivas en el trabajo (15 horas)
- Desarrollo de competencias para equipos de trabajo eficaces (25 horas)
- Evaluación del desempeño (35 horas on line)
- Diccionario de competencias para la gestión de los RRHH (20 horas)
- Cómo utilizar la negociación para resolver conflictos (20 horas)
- Influencia del pensamiento positivo en el clima laboral (20 horas)

## 1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

### 1.3.1 OBJETIVOS

- Conocer las competencias consideradas como relevantes para el conjunto de los funcionarios de las AAPP del Estado español, para cada nivel de jefatura y dirección.
- Conocer y describir las competencias y el nivel que poseen actualmente las personas que ocupan jefaturas y puestos de dirección.
- Identificar las diferencias en el nivel de las competencias autoevaluadas entre la muestra de los puestos de responsabilidad y la población de directivos de referencia.
- Diseñar y evaluar el Cuestionario "La Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española" (FRAPE), desde el punto de vista de expertos a través del método Delphi.
- Conocer la opinión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida y las necesidades de formación futuras.
- Describir las tareas que mayor atención reclaman y los problemas más importantes con los que se enfrentan los puestos de responsabilidad.
- Identificar los principales factores para el diseño de una estrategia de formación por competencias dirigida a jefes y directivos de la APE.

### 1.3.2 HIPÓTESIS

Una vez revisada la literatura, se plantean las siguientes hipótesis (H):

- El colectivo de funcionarios de la Administración Pública otorga un papel importante a las competencias en relación a un adecuado desempeño de los puestos de jefatura y dirección (H1).
- El nivel de relevancia otorgado a las competencias es superior en los puestos base que en los puestos de jefatura y dirección (*efecto de transigencia*) (H2).
- El nivel competencial de los puestos de responsabilidad autoevaluados, está por debajo de la población de directivos de referencia (H3).
- El Cuestionario FRAPE tendrá la capacidad de permitir conocer las necesidades de formación y los problemas actuales de los puestos de responsabilidad de la APE (H4).
- Los jefes y directivos tienen mayor preferencia por la formación en materias técnicas, que por la formación en materias gerenciales (H5).
- La falta de motivación del empleado público y la falta de sistemas de evaluación del desempeño profesional constituyen los principales problemas de los puestos de responsabilidad (H6).
- La formación recibida por jefes y directivos no está ligada a modelos de gestión integral de los RRHH por competencias (H7).

# CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el marco metodológico que sustenta toda la investigación realizada. Consta de tres fases:

- Una primera, que consiste en el análisis de las competencias profesionales en las jefaturas de personal y dirección de la Administración Pública, que se lleva a cabo en el Ayuntamiento de Palma de Mallorca.
- Una segunda fase, centrada en el diseño y la evaluación del Cuestionario la Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española, desde el punto de vista de expertos a través del Método Delphi.
- Y, finalmente, una tercera fase, en la que, a través de la pasación del cuestionario, evaluado previamente por los expertos participantes, se conocen y se analizan las opiniones de los puestos de responsabilidad en al APE con respecto a la formación recibida, así como las necesidades de formación futuras, y se identifican, además, los problemas y dificultades con los que se enfrentan a diario.

A continuación se describe el diseño metodológico seguido, con explicación de sus características y fundamentación, muestra, instrumentos, procedimiento, y análisis de datos en cada una de las fases.

## 2.1 FASE 1: ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LAS JEFATURAS DE PERSONAL Y DIRECCIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA: EL CASO DEL AYUNTAMIENTO DE PALMA DE MALLORCA

### 2.1.1 INTRODUCCIÓN

El método utilizado en esta fase de la investigación es el de encuesta. Para la recogida de datos se ha diseñado un inventario *ad hoc* (Inventario de Competencias Profesionales en los lugares de trabajo de jefatura – dirección de la Administración Pública Española), y por otra parte, se ha utilizado el Cuestionario CompeTEA. Con ambos instrumentos, se pretende conocer las competencias relevantes para los funcionarios de las AAPP, describir el nivel competencial de los puestos de responsabilidad, y finalmente, identificar las diferencias entre los niveles de competencias autoevaluadas por los encuestados y los niveles de la población de referencia.

### 2.1.2 MUESTRA

La muestra está compuesta por un total de 613 funcionarios, representando un 46.05% de la población que trabaja en el AJPM (N=1331) en el año 2010, de los cuales 487 corresponden a puestos base y 126 a jefaturas.

La muestra es representativa respecto al AJPM, con un nivel de confianza del 95,5% (2 sigmas) y en la hipótesis más desfavorable ( $p=q$ ), el margen de error para el conjunto de la muestra es de  $\pm 3,02$ .

El muestreo fue semiprobabilístico, se seleccionó a todos los sujetos participantes voluntariamente en un amplio proceso de consulta convocado por invitación de la directora general de RRHH del Ayuntamiento de Palma. En dicho proceso de selección se respetaron los criterios que establecieron Cochran, Mosteller y Tukey (1954) para las muestras que no cumplen todos los supuestos del muestreo probabilístico, es decir, aquellas que son mixtas, incluyendo componentes no probabilísticos.

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación son extrapolables al conjunto de AAPP del Estado español, teniendo en cuenta que la ya citada Ley 7/2007, de 12 de abril, del

Estatuto Básico del Empleado Público, constituye el marco jurídico común de todos los empleados públicos, independientemente de la AP de pertenencia, tal como queda recogido en su art. 8 bajo el título de "clases de personal al servicio de las Administraciones Públicas". También en su art. 61 quedan definidos los sistemas de selección únicos para el ingreso o la promoción interna a puestos de jefatura. En resumen, los tipos de empleados del AJPM son los mismos que el resto de AAPP y los sistemas para el acceso y la promoción a jefaturas, también, al tener el EBEP un carácter de norma básica.

En cuanto a la distribución por género, la muestra cuenta con 221 hombres y 392 mujeres (tabla 19), por lo que el tipo de funcionario que han participado en este estudio es mayoritariamente femenino: 63,95% de mujeres y 36,05% de hombres, el porcentaje de mujeres en la muestra es superior al porcentaje en el Ayuntamiento.

Los valores recogidos entre paréntesis representan porcentajes en todas las tablas.

**Tabla 19. Distribución de frecuencias y porcentajes por género**

SEXO	Ayuntamiento	Muestra
Hombres	612 (45,98)	221 (36,05)
Mujeres	719 (54,02)	392 (63,95)
TOTAL	1331 (100)	613 (100)

En la tabla 20 se describe la distribución de frecuencias y porcentajes por edad y se observa que el intervalo de mayor edad en la muestra, es el comprendido entre 41 y 50 años; en cambio el valor más bajo lo encontramos entre los funcionarios de 25 y hasta 30 años. El rango de edad del funcionariado que ha participado se encuentra entre los 25 años y los 69, siendo la edad media de 44 años.

Tabla 20. Distribución de frecuencias y porcentajes por edad

Grupo de Edad	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 30 años	49	8,00
Entre 31 y 40 años	178	29,03
Entre 41 y 50 años	229	37,36
Más de 50 años	157	25,61
Total	613	100,00

En la distribución por antigüedad (tabla 21), los intervalos más importantes corresponden a los de aquellos funcionarios con menos de 4 años, con un porcentaje de 32,47%, y los que poseen una antigüedad entre 20 y 24 años, con un 21,86%, destaca, también, el grupo menos importante que corresponde a los de más de 30 años con un porcentaje de 4,89%.

Tabla 21. Distribución de frecuencias y porcentajes por antigüedad

Grupo de Antigüedad	Frecuencia	Porcentaje
De 0 a 4 años	199	32,47
Entre 5 y 9 años	79	12,89
Entre 10 y 14 años	43	7,01
Entre 15 y 19 años	47	7,67
Entre 20 y 24 años	134	21,86
Entre 25 y 29 años	81	13,21
Más de 30 años	30	4,89
Total	613	100,00

La distribución de puestos base y jefaturas-dirección, en la tabla 22, refleja la proporción observada en la población de referencia

Tabla 22. Distribución de frecuencias y porcentajes por responsabilidad

RESPONSABILIDAD	Ayuntamiento	Muestra
Puesto Base	1101 (82,72)	487 (79,44)
Puesto jefatura-dirección	230 (17,28)	126 (20,56)
TOTAL	1331 (100)	613 (100)

Por nivel de responsabilidad en la tabla 23, se aprecia que los funcionarios encuestados se concentran especialmente en los puestos de jefe de sección y jefe de negociado, y el menor número de participantes lo encontramos en los puestos de directivos.

Tabla 23. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel de responsabilidad

NIVEL RESPONSABILIDAD	Ayuntamiento	Muestra
Director General	23 (10)	5 (3,97)
J. Departamento	13 (5,65)	5 (3,97)
J. Servicio	49 (21,30)	25 (19,84)
J. Sección	73 (31,74)	46 (36,51)
J. Negociado	72 (31,31)	45 (35,71)
TOTAL	230 (100)	126 (100)

### 2. 1. 3 INSTRUMENTOS

Se aplicaron 2 instrumentos, que trabajan con las mismas competencias y, un paquete estadístico, los cuales se describen a continuación.

### 2. 1. 3. 1 INVENTARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LOS LUGARES DE TRABAJO DE JEFE – DIRECCIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA

El primero de ellos, es el "Inventario de Competencias Profesionales en los lugares de trabajo de jefe/dirección de la Administración Pública Española", de elaboración propia (Anexo 3), en él se recogen las características del personal encuestado respecto a las siguientes variables:

Edad

Sexo

Antigüedad en la APE

Nivel de responsabilidad

Lugar de trabajo

El citado inventario está formado por una lista de 20 competencias, estas competencias son las mismas que las evaluadas por el segundo instrumento utilizado (CompeTEA), y quedan relacionadas en la tabla 24. Para cada una de ellas se valora la importancia que tiene para el desempeño de los diferentes niveles de jefatura (jefe de negociado, jefe de sección, jefe de servicio, jefe de departamento y director), mediante una escala tipo Likert.

El nivel de importancia se define en torno a 4 alternativas, que fueron presentadas en un formato numérico a los empleados públicos encuestados del AJPM, según la siguiente distribución:

0 = nada importante

1 = un poco importante

2 = bastante importante

3 = muy importante

### 2. 1. 3. 2 CUESTIONARIO COMPETEA

Para la evaluación y medición de las competencias de los puestos de jefatura y dirección se utilizó el *Cuestionario CompeTEA* de Arribas y Pereña, (2009), el cual consta de 20 competencias agrupadas en cinco áreas temáticas: Intrapersonal, Interpersonal, Desarrollo de tareas, Entorno y Gerencial.

En la tabla 24 se muestran las 20 competencias del inventario utilizado con su definición correspondiente.

**Tabla 24. Competencias utilizadas en la investigación**

<b>COMPETENCIAS</b>	
<i><b>Área intrapersonal</b></i>	
<b>Autocontrol y estabilidad emocional (EST)</b>	Capacidad para dominar las emociones y afectos, incluso en situaciones y condiciones difíciles, adoptando la firmeza y confianza en sus capacidades y evitando reacciones emocionales negativas.
<b>Confianza y seguridad en sí mismo (CONFI)</b>	Disposición para actuar con el convencimiento de que se es capaz de realizar con éxito una función o trabajo, sobre la base de una estimación realista de sus propias competencias y confiando en su realización.
<b>Resistencia a la adversidad (RES)</b>	Capacidad para mantener una acción a pesar de los obstáculos y situaciones difíciles que se presenten, aunque ello suponga un esfuerzo adicional. Supone evitar situaciones de bloqueo y demostrar comprensión y tolerancia ante los fracasos.
<i><b>Área interpersonal</b></i>	
<b>Comunicación (COM)</b>	Capacidad para expresar ideas de forma clara y convincente, de manera que el mensaje pueda ser entendido con claridad. Está muy relacionado con la habilidad para escuchar y entender a otros.
<b>Establecimiento de relaciones (REL)</b>	Habilidad para establecer contactos con otras personas mostrando intuición y perspicacia social. Supone la capacidad para escuchar, interpretar y entender los pensamientos, sentimientos o preocupaciones de los demás, así como un cierto conocimiento sobre los usos y costumbres sociales.
<b>Negociación (NEG)</b>	Capacidad para escuchar, analizar y conciliar puntos de vista encontrados, teniendo en cuenta las necesidades y razonamientos de otras personas, y alcanzar acuerdos satisfactorios para ambas partes en las mejores condiciones posibles.
<b>Influencia (INF)</b>	Habilidad para persuadir e influir sobre personas o situaciones con el objeto de producir un determinado efecto y obtener una actitud positiva ante determinados cambios y todo ello sin utilizar el poder correctivo.
<b>Trabajo en equipo (EQUI)</b>	Disposición favorable a trabajar de forma colectiva, cooperar e integrarse dentro de un grupo de trabajo de forma activa y receptiva para conseguir metas comunes.

<i><b>Área desarrollo de tareas</b></i>	
<b>Iniciativa (INI)</b>	Disposición para actuar de forma proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, sin necesidad de guía o supervisión de otros, y asumiendo las responsabilidades derivadas de su acción.
<b>Orientación a resultados (ORRES)</b>	Disposición para alcanzar y superar los resultados previstos fijando metas exigentes, gestionando los recursos y atendiendo a la calidad, los costes y los beneficios.
<b>Capacidad de análisis (ANAL)</b>	Capacidad para identificar y valorar las situaciones y problemas, separando y organizando sus partes integrantes, y reflexionar sobre ellos de una forma lógica y sistemática. Está relacionado con el interés por la adquisición de nuevos conocimientos.
<b>Toma de decisiones (DECI)</b>	Capacidad para elegir y adoptar una solución entre distintas posibilidades y opciones, valoradas las posibles alternativas y sus efectos, y actuar en consecuencia determinando un plan de acción y asumiendo los riesgos necesarios.
<i><b>Área del entorno</b></i>	
<b>Conocimiento de la organización (CONO)</b>	Capacidad para entender la organización y sus principales elementos (estrategia, personas, estructura, cultura, sistemas...) y las relaciones de funcionamiento y de poder existentes.
<b>Visión y anticipación (VIS)</b>	Capacidad para adelantarse a los acontecimientos, visualizar escenarios futuros y formular perspectivas de negocio que permitan obtener ventajas y posiciones competitivas.
<b>Orientación al ciudadano y al funcionario (ORI)</b>	Interés por conocer y satisfacer las necesidades de los clientes (internos y externos), ofreciendo servicios y productos, y por tratar de forma profesional, activa y directa con personas.
<b>Apertura (APER)</b>	Predisposición para adecuarse a situaciones nuevas o cambiantes, reaccionar positivamente y aceptar, entender o introducir nuevos puntos de vista. Está muy relacionada también con el interés por nuevas experiencias y situaciones de riesgo.
<b>Identificación con la organización (IDEN)</b>	Interés por comprometerse con las necesidades y metas de la compañía, compartiendo su misión y valores, y con clara orientación y voluntad hacia los resultados y la calidad de las actuaciones.
<i><b>Área gerencial</b></i>	
<b>Dirección (DIR)</b>	Capacidad para conseguir que los colaboradores muestren un buen nivel de rendimiento y desempeño, utilizando de forma apropiada la autoridad y adecuando el estilo de dirección en función de las personas y el contexto.
<b>Liderazgo (LID)</b>	Capacidad para guiar las acciones de un individuo o grupo hacia la consecución de una visión común y

**Planificación y organización (ORG)**

compartida, obteniendo el apoyo y el compromiso para lograr metas significativas.

Capacidad para coordinar diferentes tareas y separarlas y ordenarlas por prioridad de modo que se establezcan y cumplan planes de trabajo determinados.

Fuente: Arribas y Pereña, 2009

Las respuestas que los sujetos pueden dar a cada uno de los ítems, se codifican según los siguientes niveles:

A= Siempre o casi siempre

B= A menudo

C= Raras veces

D= Nunca o casi nunca

Todos estos niveles se corresponden con afirmaciones sobre el desempeño profesional en el puesto de trabajo.

El citado cuestionario consta de 170 ítems distribuidos por competencias (tabla 25).

**Tabla 25. Número de ítems por competencia**

COMPETENCIA	NÚMERO DE ÍTEMS
EST	7
CONFI	7
RES	7
COM	7
REL	8
NEG	7
INF	7
EQUI	8
INI	11
ORRES	10
ANAL	8
DECI	7
CONO	8
VIS	7
ORCLI	7
APER	7
IDEN	8
DIR	8
LID	8
ORG	8
SIN	9

Fuente: CompeTEA, 2009

Respecto a las cualidades psicométricas del *CompeTEA*, Arribas y Pereña (2009) informan, en su manual de utilización, acerca del análisis sobre la fiabilidad y la validez, siendo estos muy favorables, constituyendo, por lo tanto, un instrumento adecuado para la medición de competencias en el ámbito profesional.

La fiabilidad de las escalas que componen el citado instrumento CompeTEA, medido a partir del coeficiente alfa de Cronbach puede ser considerada como aceptable, oscilando sus valores entre 0,52 y 0,77; con una media de 0,65 y desviación estándar de 0,07. Por su parte, la validez del instrumento ha sido analizada por sus autores desde diversas perspectivas. Así, la validez de constructo estudiada a través del análisis factorial confirmatorio establece un ajuste satisfactorio de las puntuaciones de las escalas al modelo teórico que subyace al instrumento (estructurado en 20 escalas y en el marco de 5 áreas globales). Finalmente, la validez de criterio del instrumento se ha analizado a partir de las correlaciones y los modelos de regresión lineal con respecto a otros instrumentos, el TOM (Test de Orientación Motivacional)

(Borgogni et al., 2004) y el CTC (Cuestionario TEA Clínico) (Arribas et al.), mostrando relaciones esperables y lógicas entre las escalas del COMPETEA y estos instrumentos.

### 2. 1. 3. 3 PAQUETE ESTADÍSTICO

Una vez finalizado el trabajo de campo se ha procedido a la codificación numérica, introducción y depuración de los datos, para así poder realizar el análisis estadístico. Para el citado tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el sistema SPSS, versión 20, para el sistema operativo Windows (SPSS Inc., 2011).

### 2. 1. 4 PROCEDIMIENTO

En la fase previa al inicio de la investigación, se tuvieron una serie de reuniones preparatorias de cara a establecer un protocolo de actuación, que se concreto en las siguientes acciones:

- Diseño y planificación de todo el proceso con los responsables políticos y técnicos del Área de Función Pública del Ayuntamiento de Palma de Mallorca.
- Difusión de la carta de la Directora General de RRHH, anunciando la puesta en marcha del estudio, así como los objetivos perseguidos (ver anexos 1 y 2).
- Acordar día y hora para la cumplimentación de los cuestionarios.

El proceso concreto seguido para la recogida de datos fue el siguiente: el inventario y el cuestionario de competencias profesionales se cumplimentaron de forma presencial, en grupos de 15 funcionarios, y en presencia del autor del trabajo. En este primer contacto, se entregó la circular del Jefe del departamento de RRHH sobre el estudio y el valor de los resultados en la futura aplicación del EBEP. También se explicó el objetivo del estudio, solicitando y agradeciendo la participación de todos los funcionarios de forma voluntaria, y por otro lado, totalmente anónima. En general, la sesión, tuvo una duración de entre 20 y 30 minutos para el Inventario de Competencias Profesionales para los puestos base y jefaturas - dirección (competencia deseada) y entre 45 y 60 minutos para el cuestionario de las jefaturas y

dirección (competencia autoevaluada). Las respuestas a los cuestionarios se realizaron de forma individual sin permitir comentarios entre los encuestados. Todas las reuniones de recogida de datos se llevaron a cabo entre los meses de mayo del 2010 y abril de 2011.

Se ha incluido a todos aquellos participantes que han querido contestar a los cuestionarios y han aceptado participar en el estudio.

A través de los cuestionarios se les ha formulado a todos los empleados públicos las mismas preguntas, de la misma forma y en la misma secuencia, para obtener así la máxima validez en la información. Los cuestionarios son autoadministrados y autocumplimentados, ya que son los propios funcionarios quienes responden en cada caso. En todo momento el autor de este trabajo, se ha comprometido a respetar los principios éticos de la investigación en ciencias de la salud establecidos a nivel nacional e internacional (Declaración de Helsinki), poniendo especial atención en el anonimato de los participantes y en la confidencialidad de los datos recogidos.

La identidad de los participantes no ha sido revelada en ningún informe de este estudio. El autor no ha difundido ni difundirá información alguna que pueda identificarles. En cualquier caso el citado autor, se ha comprometido a cumplir estrictamente la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

#### 2. 1. 4. 1 ETAPAS, DESARROLLO Y CRONOGRAMA

Este estudio se desarrolló de acuerdo con las etapas recogidas en la tabla 21:

##### **a) Etapa de elaboración y preparación de los instrumentos:**

1. Estudio de la metodología científica de aplicación en esta fase.
2. Estudio de otras investigaciones nacionales e internacionales en el ámbito de las competencias.

3. Reunión con los responsables de personal del AJPM para dar a conocer el proyecto y consensuar el alcance.

4. Preparación de los materiales: adquisición del Instrumento CompeTEA, y elaboración del Inventario de Competencias Profesionales.

#### **b) Etapa de recogida de la información:**

Planificación de la recogida de información mediante:

1. Reunión entre los responsables de personal del Ayuntamiento de Palma de Mallorca (directora general y jefe de departamento de RRHH) y el autor de la investigación (jefe de organización y calidad del Área de Urbanismo).

2. Definición de los grupos: número, fechas, instalaciones en dónde cumplimentar el cuestionario y el inventario.

3. Convocatoria: circular, listados, sensibilización, intranet.

4. Cumplimentación de los instrumentos: cuestionario CompeTEA (competencia autoevaluada por los directivos y jefaturas) y el Inventario de Competencias Profesionales por todos los funcionarios.

#### **c) Etapa de tratamiento y análisis de los datos:**

1. Codificación numérica, introducción y depuración de datos.

2. Análisis de los datos mediante la aplicación del programa estadístico SPSS, versión 20 del 2011

#### **d) Etapa de elaboración del informe para el AJPM.**

#### **e) Etapa de realización de la Investigación**

f) Etapa de presentación de los resultados de la investigación

Tal como se puede observar en la tabla 26, el grueso del trabajo realizado se encuentra entre mayo de 2011 y mayo de 2014, en esta primera fase, el tratamiento de los datos obtenidos, juntamente con la elaboración de un informe para el citado Ayuntamiento, han constituido las etapas de mayor esfuerzo y tiempo. También ha influido en ello el cambio de legislatura producido en mayo del año 2011.

Tabla 26. Cronograma de la investigación de la Fase 1

ETAPAS	Abril 2010	Mayo 2010 a Abril 2011	Mayo 2011	Junio 2011	Abril 2014	Mayo 2014
Elaboración y preparación de instrumentos	■					
Recogida de información		■				
Tratamiento y análisis de los datos			■			
Elaboración del informe para el Ayuntamiento de Palma de Mallorca				■		
Realización de la investigación					■	
Presentación de los resultados de la investigación						■

Fuente: Elaboración propia

**2. 1. 5 ANÁLISIS DE DATOS**

Para el análisis de datos, se ha aplicado una estadística descriptiva y una estadística inferencial.

Mediante la estadística descriptiva se han proporcionado tablas de frecuencias y porcentajes en las variables de naturaleza categórica; e índices clásicos (media y desviación estándar) en las variables de naturaleza cuantitativa.

Mediante la estadística inferencial se ha aplicado el índice Z corregido por empates de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con el propósito de comparar el nivel de relevancia o importancia que otorgan las jefaturas y los puestos base a cada una de las competencias analizadas.

Por su parte, se ha aplicado la prueba de conformidad z para medias con desviación estándar poblacional conocida con el fin de comparar el nivel competencial autoevaluado por las jefaturas de la APE y la población de directivos de referencia. Para ello, David Arribas, coautor de la prueba *CompeTEA*, proporcionó al autor de este trabajo los resultados de la autoevaluación de una muestra de 1152 directivos que actuaría en el presente análisis como población de referencia.

## 2.2 FASE 2: DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO LA FORMACIÓN EN LOS PUESTOS DE RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA (FRAPE) MEDIANTE EL MÉTODO DELPHI

### 2.2.1 INTRODUCCIÓN

Para la recogida de datos se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* (Informe de los expertos que conforman el panel Delphi). Con este instrumento, se pretende conocer la opinión y validar el cuestionario la Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública española, por parte de un grupo de expertos según el método Delphi.

El método Delphi es una técnica de consulta a una muestra – no probabilística- de personas con un alto nivel de conocimiento sobre el tema objeto de análisis, por lo tanto se trata de un método sistemático e iterativo encaminado hacia la obtención de las opiniones, y si es posible, el consenso, de un grupo de expertos, también llamados panelistas (Landeta, 1999).

A partir de su creación y desarrollo, la técnica Delhi ha ganado amplia popularidad a través de las diferentes disciplinas científicas. La relevancia de esta técnica se puede apreciar en la investigación realizada por McKenna (1994), quien encontró cien investigaciones publicadas que utilizaban el método Delphi. Gupta y Clarke (1996) revisaron el periodo de 1975 a 1994 y encontraron 463 artículos publicados que utilizaban la citada técnica en áreas de aplicación muy variadas, distinguiendo hasta 21 diferentes, siendo las tres áreas principales, las de salud, educación y administración. Por su parte Landeta (2006), investigó el periodo de 1995 a 2004, analizó la base de datos Science Directy, y encontró un aumento extraordinario en el uso de la técnica Delphi. Como indica Ballester et al., (1999), el método Delphi está específicamente ideado para resolver las dificultades que se plantean en contextos sociales de investigación, en los que son necesarios procesos de participación de distintos actores para la consecución de un alto nivel de eficacia, productos resultantes, y procesos de calidad.

### 2.2.2 MUESTRA

La muestra está formada por expertos de todo el Estado español (tabla 31), tanto del sector público como privado, con un perfil de responsables de formación de escuelas municipales y

autónomas, consultores de formación independientes, catedráticos de universidad, altos directivos de la administración pública estatal, autonómica y local, responsables y técnicos de RRHH, colegios profesionales, y asociaciones civiles, entre otros. Con esta distribución se pretendía obtener una muestra de "informadores globales", que fueran expertos en temas de formación y conocimiento de la AP, y que por lo tanto, pudieran representar el parecer y la visión de su sector de procedencia, consiguiendo de esta forma un colectivo lo más diverso posible.

Del total de 27 invitaciones que se cursaron, 24 aceptaron voluntariamente la invitación a tomar parte en la consulta, y 3 declinaron participar en el estudio por motivos de sobrecarga laboral. De los 24 que iniciaron el estudio llegaron al final 23 (95,8%), de nuevo una persona disculpó no poder continuar debido a la falta de tiempo y a las obligaciones profesionales.

Los criterios de inclusión para seleccionar a los expertos, se centraron en que tuvieran conocimientos amplios, y sólidos sobre el funcionamiento y organización de la Función Pública, siendo de especial interés que ocuparan o hubieran ocupado cargos de responsabilidad, que se hayan dedicado al estudio de la figura del directivo público y puedan tener publicaciones al respecto, con experiencia en formación, y que procedan tanto del sector público como privado.

En cuanto a la distribución por género, la muestra cuenta con 18 hombres y 6 mujeres, por lo que el tipo de expertos que han participado en este panel es mayoritariamente masculino: 75% de hombres y 25% de mujeres.

Si el criterio utilizado es el sector de procedencia, tendríamos que 17 expertos son del sector público y 7 del sector privado, es decir, el 71% y 29% respectivamente. Todos los expertos que participaron accedieron a ser citados en este trabajo, y en las publicaciones posteriores.

El rango de antigüedad en las profesiones respectivas se encuentra entre los 4 y los 44 años, siendo la antigüedad media de 22 años (26% en el sector público y 15% en el sector privado).

En cuanto a la calificación profesional, los expertos participantes quedan distribuidos de la siguiente forma: los 24 participantes cuentan todos con titulación universitaria superior; con

master universitario, 6 hombres, y 3 mujeres; con doctorado, 4 hombres; y catedrático, 1 hombre.

El conocimiento y criterio que los expertos participantes en el Delphi, tienen sobre la formación en los puestos de responsabilidad, a través de diferentes fuentes, queda recogido en las tablas siguientes.

En la tabla 27, apreciamos que el 54,2% de los expertos (suma de grado alto y medio) manifiestan tener conocimientos sobre la formación de directivos a través de investigaciones y publicaciones realizadas por ellos mismos.

**Tabla 27. Grado de influencia del tipo de fuente: investigaciones y publicaciones realizadas**

GRADO	Frecuencia	Porcentaje
Alto	7	29,2
Medio	6	25
Bajo	11	45,8
TOTAL	24	100

Con respecto a la tabla 28, el conocimiento derivado de la propia experiencia en la actividad profesional llega al grado de alto en un 87,5%, situándose todos los expertos entre el grado alto y medio, y sin ningún porcentaje en el grado de bajo.

**Tabla 28. Grado de influencia de la fuente: el conocimiento que da la experiencia obtenida de la actividad profesional**

GRADO	Frecuencia	Porcentaje
Alto	21	87,5
Medio	3	12,5
TOTAL	24	100

En la tabla 29, se constata que la suma de grado alto y medio en el conocimiento de los expertos sobre la formación de los puestos de responsabilidad en las AAPP, en lo referente a estudios de trabajos sobre el tema, representa el 91,6%.

**Tabla 29. Grado de influencia de la fuente: estudios de trabajos sobre el tema**

GRADO	Frecuencia	Porcentaje
Alto	11	45,8
Medio	11	45,8
Bajo	2	8,4
TOTAL	24	100

La suma del grado de alto y medio con respecto a la intuición de los expertos participantes en el Delphi, sobre el tema de la investigación, arroja un resultado de 91,7% (tabla 30)

**Tabla 30. Grado de influencia de la fuente: intuición sobre el tema abordado**

GRADO	Frecuencia	Porcentaje
Alto	9	37,5
Medio	13	54,2
Bajo	2	8,3
TOTAL	24	100

En la tabla 31, quedan relacionados el nombre completo y el lugar de trabajo de procedencia de los expertos participantes en el Delphi.

**Tabla 31. Grupo de expertos que participaron en el Panel Delphi (citados por orden alfabético del primer apellido).**

Experto	Lugar de trabajo
Sr. Sebastià Amengual Coll	Escuela de Formación del Ayuntamiento de Palma de Mallorca
Sra. M <sup>a</sup> Teresa Benito Roser	Ayuntamiento de Palma de Mallorca
Sr. Joan B. Capó Amengual	Ayuntamiento de Palma de Mallorca
Sr. Antonio Comas Barceló	Tesorería General de la Seguridad Social
Sr. Macià Ensenyat Estarellas	Escuela de Formación del Ayuntamiento de Palma de Mallorca
Sr. Alberto Galofré Isart	Consultor independiente de Administraciones Públicas
Sr. Miguel A. García Albertí	Colegio Oficial de Gestores Administrativos
Sr. Julio García del Junco	Universidad de Sevilla
Sr. Juan García Lliteras	Ayuntamiento de Palma de Mallorca
Sr. Pere Jiménez Creis	Gobierno de las Islas Baleares
Sr. Juan Juan Llorca	Ayuntamiento de Calvià
Sra. Lisa Laliscia	Forempresa (Consultora de Formación)
Sr. Pedro Antonio Mas Cladera	Sindicatura de Cuentas de las Islas Baleares
Sr. Fernando Monar Rubia	Delegación de Gobierno de las Islas Baleares
Sra. Esperanza Mulet Llabres	Ayuntamiento de Palma de Mallorca
Sra. Catalina Oliver Ramón	Escuela Superior Balear
Sr. Juan M. Quetglas Bauzá	Ayuntamiento de Calvià
Sr. Alfonso Rodríguez Sánchez	Facua – Consumidores en Acción
Sra. Esther Rotger Sureda	Ayuntamiento de Palma de Mallorca
Sr. Rafael Salaberri Barañano	Agencia Estatal de Administración Tributaria
Sr. Iñigo Marcos Sagarzazu	Ayuntamiento de Bilbao
Sr. Albert Sesé Abad	Universidad de las Islas Baleares
Sr. Marvin Singhateh Durán	Forempresa (Consultora de Formación)
Sra. Andrea Varela Russian	Forempresa (Consultora de Formación)

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar en este punto, que se ha contado con un elevado número de expertos durante la realización del método Delphi, por lo que queda de manifiesto, según Bedford (1972) y Bardecki (1984), que existe un nivel de motivación y de interés elevado con los objetivos planteado en la investigación. Al respecto, Landeta (2002) señala como los abandonos pueden constituir un elemento claramente distorsionador del resultado final, y en esta línea Bardecki (1984) apunta que se suelen producir entre el 20 y el 30% de abandonos a la vista de los trabajos publicados.

En este sentido, y a lo largo del desarrollo del método Delphi utilizado en esta investigación, solo se ha producido la baja de 1 experto, lo que pondría de manifiesto un importante grado de compromiso con la consecución de los objetivos de la presente investigación por parte de los expertos consultados.

## 2. 2. 3 INSTRUMENTOS

Para facilitar y dar homogeneidad a la evaluación del cuestionario la "Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española" (en adelante, FRAPE) (Anexo 4), objetivo último de la creación del citado panel de expertos; se ha elaborado un instrumento adecuado a tal finalidad y que lleva por título *"Informe de los Expertos que conforman el Panel Delphi para la validación del cuestionario"* (Anexo 6).

### 2. 2. 3. 1 INFOME DE LOS EXPERTOS QUE CONFORMAN EL PANEL DELPHI PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

El citado Informe contiene 10 preguntas de respuesta tanto cuantitativa como cualitativa, a las que debían responder por escrito los expertos y ser devueltas en el mismo fichero informático por correo electrónico. Estas preguntas fueron formuladas de forma que facilitara la interpretación y procesamiento posterior de la información obtenida.

En el Informe se recogen, además de las preguntas relacionadas con el cuestionario, las siguientes variables sociodemográficas de los participantes en el panel de expertos:

- Nombre y apellidos
- Puesto de trabajo actual
- Calificación profesional (titulación académica)
- Años de experiencia
- Breve descripción curricular
- Fuentes a través de las que conoce la temática del panel de expertos: investigaciones y publicaciones realizadas, conocimiento a través de la experiencia profesional, estudios de trabajos sobre el tema, etc.

En cuanto a las categorías de las preguntas que debían contestar los expertos, se establecieron las siguientes:

- Justificación del estudio
- Orden en la presentación de los ítems
- Claridad en la redacción
- Relevancia de los ítems en relación al objetivo perseguido
- Utilidad global del cuestionario
- Valoración general

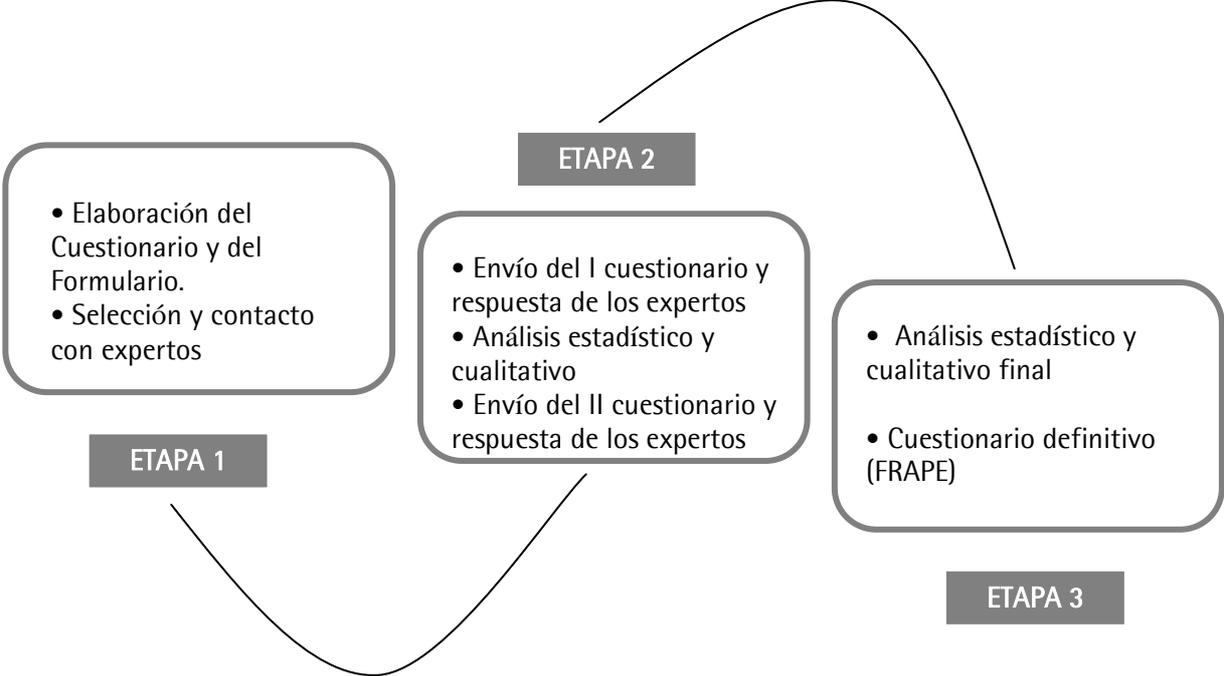
### 2. 2. 3. 2 PAQUETE ESTADÍSTICO

Una vez finalizado el trabajo de campo se ha procedido a la codificación numérica, introducción y depuración de los datos, para así poder realizar el análisis estadístico. Para el citado tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el sistema SPSS, versión 20, para el sistema operativo Windows (SPSS Inc., 2011).

### 2. 2. 4 PROCEDIMIENTO

Siguiendo los criterios de aplicación del Método Delphi (Blasco, López y Mengual, 2010; Bravo y Arrieta, 2005; Oñate, Ramos y Díaz, 1998), se han distinguido tres etapas fundamentales para la secuencia metodológica: etapa 1 (preliminar), etapa 2 (exploratoria), y etapa 3 (final) (figura 10).

Figura 10. Etapas del método Delphi en la investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de (Blasco, López y Mengual, 2010; Bravo y Arrieta, 2005; Oñate, Ramos y Díaz, 1998)

En esta primera etapa (preliminar), se ha elaborado el cuestionario original bajo el título de “*La formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE)*” (Anexo 4); consta de 52 ítems, y en su introducción se exponen los objetivos del estudio: conocer la opinión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida, así como las necesidades de formación futuras, y la identificación de los problemas y dificultades con los que los puestos de responsabilidad se han de enfrentar a diario; también se comunica el alcance y ámbito de aplicación del mismo, y finalmente se incluye un glosario con los términos más utilizados con la finalidad de facilitar la comprensión de las preguntas.

En cuanto a los criterios de inclusión y selección de los expertos ya se ha explicado en el apartado de la muestra.

El contacto con los expertos se ha realizado mediante un correo electrónico donde se adjunta una carta de invitación para participar en el estudio (Anexo 5). En la citada carta entre otras

cuestiones, se informa del objeto del estudio, la naturaleza de la institución que lo realiza, la metodología utilizada, los motivos para seleccionar al experto en cuestión, así como la disposición a cualquier consulta o aclaración, facilitando los datos de contacto del responsable de la investigación; también, se agradece la participación y el compromiso con el estudio propuesto, y finalmente, se comunica la fecha de entrega.

La invitación a participar en el estudio se realizó en la primera semana de diciembre de 2014.

En la segunda etapa (exploratoria), se enviaron por correo electrónico dos ficheros, uno de ellos conteniendo el "Cuestionario la Formación en los puestos de responsabilidad en la Administración Pública Española" y, el otro, un formulario con el título de "Informe de los expertos que conforman el panel Delphi para la validación del cuestionario" (Anexo 6).

Durante el mes de enero del 2015 se recibieron las valoraciones a la primera versión del cuestionario por parte de los jueces o expertos.

Esta primera ronda la finalizaron 24 expertos y se recogieron sus recomendaciones en el documento "Recomendaciones del grupo de expertos en la primera ronda" (tabla 32).

Tabla 32. Recomendaciones del grupo de expertos en la primera ronda.

Ítem/s	Observaciones / Recomendaciones	Aceptación por el investigador
Todo el texto	Cambiar el tratamiento de "Tú" por el de "Usted".	Sí
Introducción	Reformular algunos párrafos para que sean más claros.	Sí, se modifica la introducción del cuestionario.
4	Ordenar por nivel de responsabilidad.	Sí
	Añadir más niveles de responsabilidad.	Sí
	Describir los niveles de responsabilidad de otras AAPP.	No, se modifica la introducción al cuestionario para aclarar que solo participan en este estudio los Ayuntamientos.
	Eliminar la lista de niveles de responsabilidad y dejarlo como respuesta abierta.	No se acepta, establecer categorías facilita el tratamiento de la información y la obtención de conclusiones.
6	El complemento de destino aporta únicamente una información de contenido económico, no se entiende su inclusión en el cuestionario.	Para cada grupo de clasificación existe un nivel mínimo y un nivel máximo de complemento de destino, siendo su asignación discrecional, el estudio pretende conocer si existen coincidencias o no para cada grupo en los Ayuntamientos encuestados.
8, 9	Recoger información sobre anteriores puestos de responsabilidad.	No lo creemos adecuado, porque alargaría en exceso el cuestionario.
11	Eliminar la opción "b".	No se acepta, ya que es una variable que puede aportar información relevante.
	Añadir opción de respuesta "por ninguna motivación en especial".	No se acepta, ya que creemos que es una variable que no aporta información relevante.
12	Simplificar la redacción.	Sí
14, 15	Eliminar ambos ítems, plantean una	No se acepta,

	cuestión absolutamente superada y podría interpretarse como una cuestión de contenido sexista.	el investigador pretenden obtener información de por qué en Ayuntamientos con mayor proporción de mujeres que de hombres, existen menos mujeres en los puestos de responsabilidad.
17	Añadir nuevas categorías en la forma de respuesta.	Sí
18, 19, 20, 21, 22	Incluir opción de respuesta "Motivación del personal".	Sí
	Incluir un espacio para opciones de respuesta abiertas, ya que puede haber materias de formación importantes no incluidas.	Sí
18,19	Suprimir uno de los dos ítems por su semejanza.	No, ya que aportan matices distintos, considerar necesaria una formación concreta, no implica necesariamente el deseo de realizar esa formación.
19, 20	Debería haber solo una columna de "SI", y se ha de eliminar la columna de "NO".	No se acepta, ya que no tendríamos la certeza de que las materias en blanco significan No, pudiendo indicar "no sabe/no contesta"
22	Debe reducirse la escala de 0 a 5.	No, ya que resulta más fácil ponderar de 0 a 10 por una cuestión cultural.
23	Sustituir "a distancia" por "on line".	Sí
26	Debería añadirse opciones de respuesta para los directores de escuelas de formación.	No se acepta, se alargaría en exceso el cuestionario, por este motivo, en este ítem ya existe la opción de respuesta abierta.
29	Unificar las opciones de respuesta "4 y 7", y "8 y 9" respectivamente.	No, ya que aportan matices importantes a tener en cuenta.
31	Añadir opción de respuesta abierta.	Sí
36	Si la respuesta es "No", añadir nuevas categorías de respuesta.	Sí, se modifica y se añade un nuevo ítem.
Añadir otro ítem	Incluir ítems sobre la apreciación subjetiva de los encuestados sobre sus aptitudes para el liderazgo.	No se considera adecuado, porque excede los objetivos de este trabajo.

Añadir otro ítem	Incluir ítems sobre el impacto de la formación en la calidad del servicio, desarrollo de carrera profesional, bajas laborales, absentismo, reducción de costes, quejas recibidas.	No se considera adecuado, porque excede las pretensiones de este estudio, aunque se tendrá en cuenta en las conclusiones del estudio.
Añadir otro ítem	Debería incluirse la visión de los empleados y los ciudadanos para evitar la endogamia eterna de las AAPP.	No se considera adecuado, ya que excede los límites del estudio, pero se tendrá en cuenta en las conclusiones del mismo.
Añadir otro ítem	Debería complementarse el estudio con la obtención de otro tipo de información a través de entrevistas personales, y métodos afines directos.	No se considera adecuado, porque la recogida de información se ha definido solo mediante un cuestionario On line, y está acotado a un plazo de tiempo concreto. Se recoge la propuesta para las conclusiones.

Fuente: Elaboración propia

En la tercera etapa (final), se envió un correo electrónico, que contenía una carta solicitando nuevamente la participación de los expertos (Anexo 8), con los argumentos unificados de sus opiniones en la primera ronda; tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, para que cada uno de los participantes reconsiderara sus criterios o mantuviera su estabilidad, y la nueva versión del cuestionario resultante. El plazo máximo que se dió a los expertos para responde fue de 15 días más, dentro de la segunda quincena de febrero de 2015.

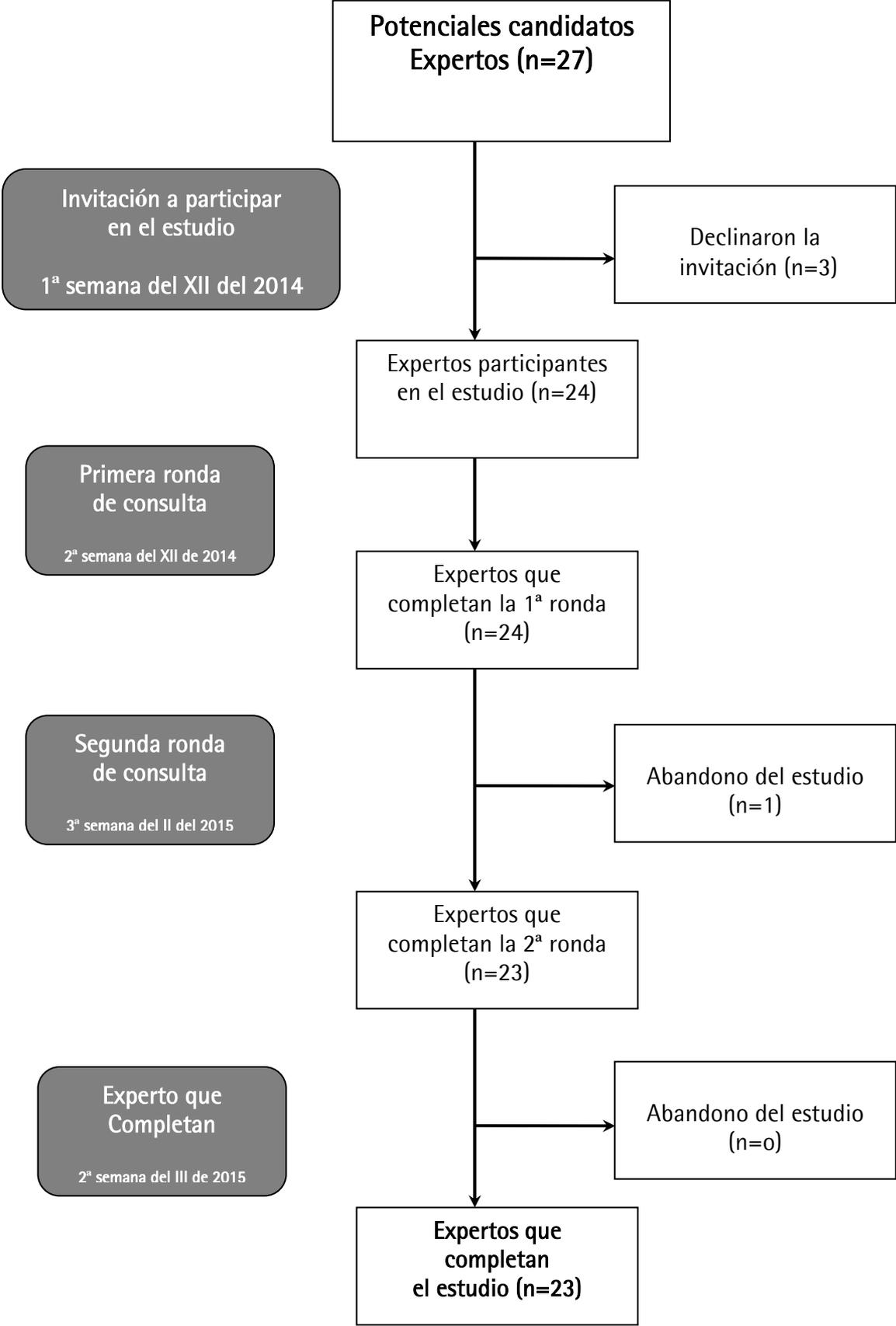
Esta segunda ronda de consulta la finalizaron 23 expertos (92%).

Siguiendo a Landeta (2002), el criterio que se ha considerado como determinante de la finalización del proceso ha sido el logro del consenso, entendido como el grado de convergencia de las estimaciones individuales, que se alcanzan cuando las opiniones presentan un grado aceptable de proximidad; momento en el que se ha dado por finalizado el estudio Delphi. Todo ello queda recogido en el capítulo dedicado a los resultados.

Resumiendo, la versión inicial del cuestionario se ha diseñado durante el mes de noviembre de 2014. La revisión por los expertos se ha efectuado en 2 rondas, desde diciembre y hasta febrero de 2015. Finalmente se ha obtenido la versión definitiva del cuestionario la Formación

en los Puestos de Responsabilidad en la Administración Pública Española (FRAPE) en marzo de 2015. Todo este proceso queda recogido en la figura 11.

Figura 11. Proceso seguido en la aplicación del método Delphi.



Fuente: Elaboración propia

## 2.3 FASE 3: ESTUDIO DE LA FORMACIÓN, LAS FUNCIONES Y LOS PROBLEMAS EN LOS PUESTOS DE RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA

### 2.3.1 INTRODUCCIÓN

El método utilizado en esta fase de la investigación es el de encuesta. Para la recogida de datos se ha diseñado un inventario *ad hoc* (la Formación en los Puestos de Responsabilidad en de la Administración Pública Española). Con este instrumento, se pretende conocer la opinión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida, las necesidades de formación futura, describir las tareas que mayor atención reclaman, y los problemas más importantes con los que se enfrentan en el marco de sus obligaciones. Finalmente, se pretende identificar los principales factores para el diseño de una estrategia de formación por competencias.

### 2.3.2 MUESTRA

La población de referencia esta compuesta por todos los Ayuntamientos del Estado español con un número de habitantes de entre 150.000 y 700.000, por lo que se ha invitado a participar en esta investigación a un total de 42 Ayuntamientos, además se ha incluido a Ceuta y Melilla por sus características particulares (tabla 33). Finalmente, la muestra estuvo compuesta por los 23 Ayuntamientos que accedieron a participar, representando un 54,8% del total de la población, y que para facilitar su lectura se incorpora, también, en la tabla 33.

**Tabla 33. Ayuntamientos a los que se les ha propuesto participar según el criterio de población censada entre 150.000 y 700.000 habitantes (se incluye Ceuta y Melilla), y en sombreado la muestra de los Ayuntamientos que participaron finalmente.**

AYUNTAMIENTO	Habitantes
Sevilla	696.676
Zaragoza	666.058
Málaga	566.913
Murcia	439.712
Palma de Mallorca	399.093
Palmas de Gran Canaria, Las	382.283
Bilbao	346.574
Alicante	332.067

Córdoba	328.041
Valladolid	306.830
Vigo	294.997
Gijón	275.735
Hospitalet de Llobregat	253.518
Coruña, A	244.810
Vitoria	242.082
Granada	237.540
Elche	228.647
Oviedo	223.765
Badalona	217.210
Cartagena	216.451
Terrassa	215.517
Jerez de la Frontera	212.226
Sabadell	207.444
Móstoles	205.712
Santa Cruz de Tenerife	205.279
Alcalá de Henares	200.768
Pamplona	196.166
Fuenlabrada	195.864
Almería	193.351
Leganés	186.696
San Sebastián	186.126
Burgos	177.776
Santander	175.736
Castellón de la Plana	173.841
Getafe	173.057
Albacete	172.487
Alcorcón	170.336
San Cristóbal de La Laguna	153.009
Logroño	151.962
Badajoz	150.517
Ceuta	84.963
Melilla	84.509

Fuente: Instituto Nacional de Estadística: datos definitivos del padrón municipal a fecha de 01 de enero de 2014.

La tabla 34, recoge la relación entre la población y la muestra.

**Tabla 34. Distribución Población-Muestra**

AYUNTAMIENTOS	
Invitados	Participantes
42 (100%)	23 (54,8%)

En la figura 12, queda identificada la localización de los ayuntamientos participantes dentro del territorio español.

Figura 12. Distribución de la muestra en el territorio español.



Fuente: Elaboración propia

Dentro de la muestra de los Ayuntamientos participantes han contestado al cuestionario 390 funcionarios de carrera, todos ellos con responsabilidades de jefatura y dirección, y titulares de órganos directivos de designación política, por lo que ha participado una media de 16 puestos de responsabilidad por Ayuntamiento. Se ha incluido a todos los participantes que ostentan un puesto de responsabilidad en los Ayuntamientos del Estado, que han querido contestar al cuestionario, y han aceptado participar en el estudio.

La descripción de la muestra y los resultados obtenidos no se concretan por Ayuntamientos por petición expresa de los responsables políticos y directivos de los Ayuntamientos participantes, por ser una información considerada sensible para su divulgación,

comprometiéndose el investigador a respetar esta condición, y a enviar los resultados individualizados a cada Ayuntamiento que lo solicitase, al finalizar la investigación.

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación son extrapolables al conjunto de AAPP del Estado español, teniendo en cuenta que la ya citada Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, constituye el marco jurídico común de todos los empleados públicos, independientemente de la AP de pertenencia, tal como queda recogido en su art. 8 bajo el título de "clases de personal al servicio de las Administraciones Públicas". También en su art. 61 quedan definidos los sistemas de selección únicos para el ingreso o la promoción interna a puestos de jefatura. En resumen, los tipos de empleados del AJPM son los mismos que el resto de AAPP y los sistemas para el acceso y la promoción a jefaturas, también, al tener el EBEP un carácter de norma básica. Finalmente, el punto de corte para la investigación en una franja de entre 150.000 y 700.000 habitantes, obedece a que de esta forma entraban en el estudio, todas las Comunidades Autónomas del Estado español.

En cuanto a la distribución por edad (tabla 35), se observa que el tramo de mayor edad es el de más de 50 años; en cambio el valor más bajo lo encontramos entre los que tienen hasta 40 años. El rango de edad de los participantes se encuentra entre los 30 y los 65 años.

**Tabla 35. Distribución de frecuencias y porcentajes por edad**

GRUPO DE EDAD	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 40 años	41	10,5
De 41 a 50 años	123	31,5
Más de 50 años	183	46,9
No contesta	43	11
TOTAL	390	100,00

En la tabla 36 se describe la distribución de frecuencias y porcentajes por género, la muestra cuenta con 215 hombres y 174 mujeres, y aunque el número de hombres es superior al de mujeres, 55,1% frente a 44,6% respectivamente, esta diferencia por género es de tan solo del 10,5%.

Tabla 36. Distribución de frecuencias y porcentajes por género

SEXO	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	215	55,1
Mujeres	175	44,9
TOTAL	390	100

En la distribución por nivel de estudios (tabla 37), el nivel académico de universitario de grado superior es el de mayor frecuencia, con 254 participantes y un porcentaje del 65,1%, le sigue el nivel de universitario grado medio con 79 participantes y un porcentaje del 20,3%; por lo que ambos suman el 85,4 del total de los encuestados. En la parte más baja de la tabla tenemos un empate entre el nivel de estudios primarios y bachillerato elemental con 4 participantes entre ambos niveles, y un 1% compartido. También, se observa un alto número de doctores en la muestra, con un 5,1% de la misma.

Tabla 37. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel de estudios

Posición	NIVEL DE ESTUDIOS	Frecuencia	Porcentaje
	Primarios	2	0,5
	Bachillerato elemental, ESO, EGB, FP1	2	0,5
	Bachillerato superior, BUP, FP2	33	8,5
	Universitarios de grado medio (diplomatura)	79	20,3
	Universitarios de grado superior (licenciatura o similar)	254	65,1
	Doctor	20	5,1
TOTAL		390	100

Por nivel de responsabilidad, en la tabla 38, se aprecia que los encuestados se concentran especialmente en los puestos de jefe de sección, frecuencia de 101 y 25,9% de porcentaje, y

jefe de servicio, frecuencia de 71 y 18,2 de porcentaje. Se destaca una importante implicación con la investigación de la "alta dirección": directivos, secretario general, interventor, tesorero, y gerente; con una frecuencia, entre todos ellos, de 52 y un porcentaje del 13,4%.

**Tabla 38. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel de responsabilidad**

NIVEL DE RESPONSABILIDAD	Frecuencia	Porcentaje
Directivo eventual (coordinadores y directores generales)	17	4,4
Directivo (funcionario de carrera)	23	5,9
Secretario General	2	0,5
Interventor	3	0,8
Tesorero	5	1,3
Gerente	2	0,5
Coordinador	16	4,1
Jefe de Área	8	2,1
Jefe de Departamento	35	9
Jefe de Servicio	71	18,2
Jefe de Sección	101	25,9
Jefe de Negociado	48	12,3
Jefe de Unidad	10	2,6
Jefe de Equipo	4	1
Jefe de Grupo	4	1
Jefe de Brigadas	0	0
Jefe de Subalternos	0	0
Oficial Jefe	2	0,5
Capataz	0	0

Encargado	6	1,5
Otros	33	8,5
TOTAL	390	100

En cuanto al grupo profesional de pertenencia (tabla 39), como era de esperar por los resultados del nivel de estudios de universitario superior, la mayor frecuencia con 188, y porcentaje de 48,2%, se encuentra en el grupo A1; aquí se sitúan casi la mitad de todos los encuestados, seguido del grupo A2, frecuencia de 73, y porcentaje de 18,7%, y que correspondería al nivel de estudios de universitario medio.

**Tabla 39. Distribución de frecuencias y porcentajes por grupo profesional**

GRUPO PROFESIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Directivo eventual (coordinador y director general)	14	3,6
Funcionario grupo A1	188	48,2
Funcionario grupo A2	73	18,7
Funcionario grupo B	9	2,3
Funcionario grupo C1	43	11
Funcionario grupo C2	7	1,8
Funcionario agrupación profesional	0	0
Laboral asimilado A1	25	6,4
Laboral asimilado A2	15	3,8
Laboral asimilado B	0	0
Laboral asimilado C1	12	3,1
Laboral asimilado C2	3	0,8
Laboral asimilado agrupación profesional	1	0,3
TOTAL	390	100

En la distribución por antigüedad global (tabla 40), el intervalo más importantes corresponden a los de aquellos participantes de entre 21 y 30 años y con un porcentaje del 39%.

**Tabla 40. Distribución de frecuencias y porcentajes por antigüedad global**

<b>GRUPO DE ANTIGÜEDAD</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
De 1 a 10 años	78	20
De 11 a 20 años	78	20
De 21 a30 años	152	39
De 31 a 40 años	75	19,2
No contesta	7	1,8
<b>TOTAL</b>	<b>390</b>	<b>100</b>

Con respecto a la distribución por antigüedad en el puesto de responsabilidad actual (tabla 41), los tramos de 1 a 10 años, y de 11 a 20 años, obtienen ellos solos el 88,5% del total de participantes en la investigación.

**Tabla 41. Distribución de frecuencias y porcentajes por antigüedad en el puesto de responsabilidad actual**

<b>GRUPO DE ANTIGÜEDAD</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
De 1 a 10 años	251	64,4
De 11 a 20 años	94	24,1
De 21 a30 años	36	9,20
De 31 a 40 años	4	1
No contesta	5	1,30
<b>TOTAL</b>	<b>390</b>	<b>100</b>

En la distribución del número de personas que cada puesto de responsabilidad tiene a su cargo (tabla 42), el tramo más importante se centra en aquellos puestos de responsabilidad con mando entre 0 y 5 personas, con una frecuencia de 136 y un porcentaje de 34,9%.

**Tabla 42. Distribución de frecuencias y porcentajes por personas que cada responsable tiene a su cargo.**

NÚMERO DE PERSONAS	Frecuencia	Porcentaje
0-5	136	34,9
6-10	60	15,4
11-15	39	10
16-20	30	7,7
21-30	29	7,4
31-40	15	3,8
41-50	14	3,6
51-100	26	6,7
Más de 100	35	9
No contesta	6	1,5
TOTAL	390	100

### 2. 3. 3 INSTRUMENTOS

La elaboración del Instrumento utilizado en la 3ª fase de este trabajo, es el fruto, por una parte, del estudio teórico sobre el tema, y de la reflexión sobre mi propia experiencia personal como parte de la dirección de una Escuela Autónoma de formación de funcionarios, y por la otra, de las valiosas aportaciones realizadas por los expertos que participaron en la evaluación del mismo, siguiendo la metodología Delphi, descrita en la fase 2 de esta investigación, y que contribuyeron decisivamente a su redacción final.

Tanto el instrumento diseñado y aplicado, así como el paquete estadístico utilizado se describen en los siguiente apartados.

### 2. 3. 3. 1 CUESTIONARIO "LA FORMACIÓN EN LOS PUESTOS DE RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA" (FRAPE)

El Cuestionario "La Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública española", ha sido elaborado expresamente para esta investigación.

El cuestionario ha sido diseñado para ser contestado on line por parte de los encuestados, es decir, por los funcionarios de carrera, todos ellos con responsabilidades de jefatura y dirección, y por los titulares de órganos directivos de designación política.

En total, el cuestionario cuenta con 52 ítems, distribuidos alrededor de 15 factores, que se recogen en la tabla 43. Estos factores son las siguientes:

Sociodemográficos y profesionales.

Tareas y problemas principales.

Valoración de la importancia de las diferentes competencias para el puesto de trabajo

Presencia o ausencia de oferta sobre formación en las competencias de referencia.

Formación recibida en esas competencias.

Formación que desearía completar.

Autovaloración de conocimientos en las competencias referidas.

Preferencias sobre las características de la acción formativa.

Valoración de las diferentes metodologías formativas.

Participación y nivel de calidad en el desarrollo de los programas formativos.

Aspectos de mejora.

Razones de no participación, en su caso.

Variables de influencia en el desempeño profesional, barreras y facilitadores.

Opinión sobre sistemas de motivación.

Opinión sobre programas de evaluación del desempeño profesional: tipología, calidad, grado de acuerdo.

Tabla 43. Distribución de ítems por factores en el cuestionario FRAPE

FACTORES	ÍTEMS
Sociodemográficos y profesionales.	1-11
Tareas y problemas principales.	12-15
Valoración de la importancia de las diferentes competencias para el puesto de trabajo	16-19
Presencia o ausencia de oferta sobre formación en las competencias de referencia.	20-21
Formación recibida en esas competencias.	22-23
Formación que desearía completar.	24-25
Autovaloración de conocimientos en las competencias referidas.	26-27
Preferencias sobre las características de la acción formativa.	28-31
Valoración de las diferentes metodologías formativas.	32
Participación y nivel de calidad en el desarrollo de los programas formativos.	33-34
Aspectos de mejora.	35-36
Razones de no participación, en su caso.	37
Variables de influencia en el desempeño profesional, barreras y facilitadores.	38-44
Opinión sobre sistemas de motivación.	45-46
Opinión sobre programas de evaluación del desempeño profesional: tipología, calidad, grado de acuerdo.	47-52

La contestación a los ítems, en el citado cuestionario, viene precedida de una introducción, en donde se exponen los objetivos centrales del estudio: conocer la opinión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida, así como las necesidades de formación futuras, y la identificación de los problemas y dificultades con los que los puestos de responsabilidad se han de enfrentar a diario. También, se anuncia el alcance y ámbito de aplicación del mismo, se incluye un glosario con la definición de los términos más utilizados con la finalidad de facilitar la comprensión de las preguntas, y finalmente, las instrucciones concretas para su autoadministración, y los datos de contacto del investigador, nombre, teléfono y mail, para resolver las dudas que pudieran surgir.

El cuestionario está estructurado en torno a respuestas cerradas y abiertas, y se han utilizado escalas de tipo Likert para valorar el nivel de importancia, con cuatro alternativas presentadas en formato numérico a los encuestados, según la siguiente distribución:

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

Por "Nivel de importancia" se entiende el grado de relevancia que otorgan los puestos de responsabilidad a cada una las cuestiones planteadas a lo largo del cuestionario.

Las materias formativas (competencias) sobre las que han ido opinando los encuestados, quedan recogidas desde el ítem 18 al 27 del cuestionario, y están agrupadas en las siguientes dimensiones, establecidas en base a un criterio propio del investigador, después de la revisión teórica iniciada en el capítulo I de este trabajo (tabla 44):

**Tabla 44. Agrupamiento de las materias formativas por dimensiones en el cuestionario FRAPE**

DIMENSIONES	MATERIAS
GERENCIAL	Formación en ética y valores Orientación a resultados Toma de decisiones Liderazgo Planificación y organización Evaluación del desempeño y el rendimiento Dirección por objetivos Relaciones con los sindicatos
PERSONAL (Autogestión)	Comunicación Establecimiento de relaciones Manejo de conflictos Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a cargo Estrategias de afrontamiento del estrés Negociación

SOCIAL (influencia y relación)	Trabajo en equipo Acogida y orientación de nuevos empleados públicos Motivación del personal
ENTORNO	Conocimiento de la organización Orientación al ciudadano y al funcionario
TÉCNICA	Gestión de proyectos Puesta al día en normativa legal Formación técnica especializada en su área de actividad Diseño de procedimientos organizativos Modelos de gestión de la calidad

Fuente: elaboración propia.

### 2.3.3.2 PAQUETE ESTADÍSTICO

Una vez finalizado el trabajo de campo se ha procedido a la codificación numérica, introducción y depuración de los datos, para así poder realizar el análisis estadístico. Para el citado tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el sistema SPSS, versión 20, para el sistema operativo Windows (SPSS Inc., 2011).

### 2.3.4 PROCEDIMIENTO

Antes del pasamiento del cuestionario FRAPE, se realizaron las siguientes actuaciones:

- Se envió una carta certificada a los Tte. de Alcalde responsables de RRHH de todos los Ayuntamientos del Estado español (Anexo 10), con una invitación a participar en la investigación, detallando los objetivos de la misma, y solicitando una persona de contacto que pudiera coordinar dentro de cada Ayuntamiento respectivo, el proceso de contestación al cuestionario on line, fijando una fecha para su contestación. Esta carta fue emitida en fecha de 17/03/2015, y fue firmada por la Tte. Alcalde de Función Pública del Ayuntamiento de Palma de Mallorca, Sra. Irene San Gil, por el Jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de les Illes Balears, Sr. Juanjo Montaña, y por el autor de este trabajo.

- Se fueron recepcionando las contestaciones a la invitación, y los datos de contacto del coordinador designado por cada Ayuntamiento, mediante correo electrónico, en fecha de 10/04/2015.
- Se fue llamando por teléfono a cada uno de los coordinadores designados para ofrecer explicaciones más detalladas sobre la investigación y el proceso de recogida de datos, poniéndonos a su disposición para cualquier tipo de aclaración.
- Se enviaron las instrucciones para la autoadministración del cuestionario on line a los coordinadores de cada Ayuntamiento, también por correo electrónico, para su difusión entre los puestos de responsabilidad (Anexo 11), en fecha de 24/04/2015.
- Se finalizó la cumplimentación del cuestionario por parte de los funcionarios con responsabilidades de jefatura y dirección, y por los titulares de órganos directivos de designación política en fecha de 17/05/2015.

El proceso concreto seguido para la recogida de datos, se inició con la utilización de un cuestionario diseñado expresamente para ser contestado on line (Anexo 9), y que los encuestados autocumplimentaban mediante conexión a Internet y la entrada en un servidor en donde estaba alojado el cuestionario, a través del enlace (link): <http://www.e-encuesta.com/answer?testId=iEwYhIQWro=> (Anexo X). Las respuestas obtenidas se fueron almacenando en tiempo real, en un servidor privado contratado previamente para esta finalidad.

La identidad de los participantes no ha sido conocida en ningún momento de la investigación, puesto que las respuestas no han sido enviadas por correo electrónico, y el servidor no ha recogido las direcciones IP (etiqueta numérica que identifica, de manera lógica y jerárquica, a una interfaz, elemento de comunicación/conexión, dentro de una red que utilice el protocolo IP, *internet protocol*), de los ordenadores desde los que se han conectado los encuestados.

### 2.3.5 ANÁLISIS DE DATOS

Dada la naturaleza categórica de las variables analizada, su descripción se ha realizado mediante tablas de frecuencias y porcentajes.

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS

### 3. 1 FASE 1: ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LAS JEFATURAS DE PERSONAL Y DIRECCIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA: EL CASO DEL AYUNTAMIENTO DE PALMA DE MALLORCA

#### RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el siguiente orden:

1. Ranking de importancia de las competencias otorgado por puestos base (PB) y jefatura (JEF) para cada nivel de jefatura en el Inventario de Competencias Profesionales en los puestos de trabajo de jefatura y dirección del Ayuntamiento de Palma de Mallorca.
2. Comparación entre el nivel de relevancia de las competencias de jefaturas y puestos base para cada nivel de jefatura en el Inventario de de Competencias Profesionales en los lugares de trabajo de jefatura y dirección del Ayuntamiento de Palma de Mallorca.
3. Ranking del nivel competencial autoevaluado por las jefaturas y directivos, según la puntuación media obtenida en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea).
4. Distribución de jefes y directivos por nivel de competencias autoevaluadas en el Cuestionario de Evaluación de Competencia (CompeTea).
5. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia para cada nivel de jefatura en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea).
6. Comparación entre el nivel competencial autoevaluado por las jefaturas de la APE y la población de referencia en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTea).

La Tabla 45 muestra el ranking o la jerarquía del grado de importancia de las competencias otorgado por ambos colectivos analizados para cada una de las categorías de jefaturas. Para ello, se proporciona el valor de orden en función de la suma de porcentajes de las categorías "Bastante importante" y "Muy importante". Entre las competencias que aparecen con mayor frecuencia en los primeros puestos de importancia según ambos colectivos, tenemos la *Confianza y seguridad en sí mismo*, la *Comunicación*, y el *Trabajo en equipo*.

Tabla 45. Ranking de importancia de las competencias otorgado por puestos base (PB) y jefatura (JEF) para cada nivel de jefatura en el Inventario de Competencias Profesionales en los puestos de trabajo de jefatura y dirección del Ayuntamiento de Palma de Mallorca.

COMPETENCIAS (orden de importancia)	Negociado		Sección		Servicio		Departamento		Directivo	
	PB	JEF	PB	JEF	PB	JEF	PB	JEF	PB	JEF
1	EQUI	EQUI	COM	EQUI	COM	COM*	DECI	ANAL*	DECI	NEG
2	COM	ORI	EQUI	COM*	CONFI*	EST*	ORG	NEG*	CONFI	CONO*
3	CONFI	CONFI	CONFI	CONFI*	NEG*	ANAL**	COM*	CONFI**	CONO	ORRES*
4	REL	COM	EST	ORI	EST	RES**	CONFI*	CONO**	COM*	IDEN*
5	EST	EST	REL*	REL*	ORG*	DIR**	EST*	DECI**	RES*	CONFI**
6	ORG	REL*	ORG*	ORG*	RES*	CONFI*	ANAL	COM*	EST**	COM**
7	ORI	APER*	RES	EST	DECI	APER*	RES*	ORI*	APER**	ANAL**
8	ANAL	IDEN	ANAL	ANAL	ANAL	ORG**	CONO*	VIS*	ANAL	EST*
9	APER	ORG	NEG	APER	DIR	LID**	NEG	ORG**	NEG*	DECI*
10	RES	ANAL*	ORI	IDEN	EQUI*	ORI*	LID	APER**	LID*	REL**
11	NEG	RES*	APER	RES*	REL*	DECI*	APER	RES**	ORRES**	APER**
12	DIR	DIR*	DIR	DIR*	CONO	NEG	DIR	LID**	VIS**	VIS**
13	CONO	LID	LID	NEG	LID	IDEN	VIS	REL*	DIR	ORI
14	IDEN	CONO*	CONO	INF*	APER	EQUI*	ORRES	EST*	REL*	RES
15	LID	INF*	INI	DECI*	INI*	CONO*	REL	DIR*	IDEN*	DIR*
16	INI	NEG	IDEN	CONO**	ORI*	REL	ORI*	IDEN*	ORG	LID*
17	INF	ORRES	DECI	LID**	IDEN	VIS	IDEN*	ORRES*	INI	ORG
18	DECI	INI	INF	INI	INF	ORRES	INI*	INI	ORI	INF
19	ORRES	DECI	ORRES	ORRES	ORRES	INI*	EQUI	INF	EQUI	INI
20	VIS	VIS	VIS	VIS	VIS	INF*	INF	EQUI	INF	EQUI

\* Competencias empatadas en puntuación en la misma posición.

\*\* Competencias empatadas en puntuación en la misma posición.

Por su parte, la Tabla 46 presenta las comparaciones en cuanto al nivel de relevancia otorgado por las jefaturas y los puestos base a cada competencia para cada una de las categorías de jefaturas analizadas. Dada la naturaleza ordinal del nivel de relevancia otorgado por ambos colectivos, se calculó el valor del índice z de la aproximación a la distribución normal corregido por empates de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y su nivel de significación. Se puede observar que en las 100 comparaciones realizadas el nivel de relevancia otorgado por los puestos base es superior (indicado por el valor negativo del índice z) al nivel otorgado por las jefaturas; en 31 de los casos esta superioridad es estadísticamente significativa. Estas diferencias se concentran principalmente en las categorías de jefaturas de Negociado y Sección.

Tabla 46. Comparación entre el nivel de relevancia de las competencias de jefaturas y puestos base para cada nivel de jefatura en el Inventario de de Competencias Profesionales en los lugares de trabajo de jefe y dirección del Ayuntamiento de Palma de Mallorca.

COMPETENCIAS	Negociado	Sección	Servicio	Departamento	Directivo
<i>Área intrapersonal</i>					
Autocontrol y estabilidad emocional (EST)	-2.90**	-1.95	-0.13	-0.73	-0.63
Confianza y seguridad en sí mismo (CONFI)	-3.30**	-1.81	-1.32	-1.39	-1.40
Resistencia a la adversidad (RES)	-3.61**	-2.31*	-1.29	-1.90	-1.93
<i>Área interpersonal</i>					
Comunicación (COM)	-4.69**	-3.41**	-1.35	-0.84	-1.11
Establecimiento de relaciones (REL)	-4.12**	-2.92**	-0.84	-0.24	-0.30
Negociación (NEG)	-5.87**	-3.77**	-0.41	-1.49	-1.88
Influencia (INF)	-1.32	-0.77	-1.97*	-3.28**	-2.22*
Trabajo en equipo (EQUI)	-1.96	-1.43	-0.24	-0.28	-1.55
<i>Área desarrollo de tareas</i>					
Iniciativa (INI)	-4.24**	-2.65**	-0.02	-2.53*	-0.57
Orientación a resultados (ORRES)	-3.46**	-1.31	-0.60	-0.43	-0.04
Capacidad de análisis (ANAL)	-3.88**	-0.71	-1.52	-0.16	-0.15
Toma de decisiones (DECI)	-3.42**	-1.16	-0.37	-0.38	-0.27
<i>Área del entorno</i>					
Conocimiento de la organización (CONO)	-4.05**	-2.74**	-0.16	-1.58	-2.29*
Visión y anticipación (VIS)	-3.86**	-2.01*	-1.93	-2.43*	-2.64**
Orientación al ciudadano y al funcionario (ORI)	-0.08	-0.63	-0.54	-1.47	-0.37
Apertura (APER)	-2.16*	-0.89	-1.40	-1.56	-1.66
Identificación con la organización (IDEN)	-1.62	-0.36	-1.61	-1.80	-2.58*
<i>Área gerencial</i>					
Dirección (DIR)	-2.70**	-0.68	-0.79	-0.54	-0.42
Liderazgo (LID)	-1.85	-0.86	-0.71	-0.11	-0.88
Planificación y organización (ORG)	-4.56**	-2.30*	-0.75	-0.34	-0.23

Nota: \* p<.05 \*\* p<.01

En la tabla 47 se presenta la ordenación del nivel de competencias autoevaluadas, según la puntuación media obtenida por los puestos de jefatura y dirección; por ello, la citada tabla refleja el ranking del nivel competencial autoevaluado por las jefaturas y directivos, en dónde las posiciones primeras corresponden a las competencias que la muestra posee con un mayor nivel y en las posiciones últimas aquellas que posee con un menor nivel.

**Tabla 47. Ranking del nivel competencial autoevaluado por las jefaturas y directivos, según la puntuación media obtenida en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTEA).**

Los resultados contenidos en esta tabla corresponden a puntuaciones estandarizadas (PS)

ORDEN	TIPO DE COMPETENCIA
1	Iniciativa
2	Toma de decisiones
3	Liderazgo
4	Dirección
5	Visión y anticipación
6	Capacidad de análisis
7	Orientación al ciudadano y al funcionario
8	Negociación
9	Autocontrol y estabilidad emocional
10	Confianza y seguridad en sí mismo
11	Influencia
12	Apertura
13	Establecimiento de relaciones
14	Trabajo en equipo
15	Comunicación
16	Planificación y organización
17	Conocimiento de la organización
18	Resistencia a la adversidad
19	Identificación con la organización
20	Orientación a resultados

La tabla 49 muestra la distribución de los jefes – directivos por nivel de competencias autoevaluadas, es decir número de sujetos en cada categoría y en cada competencia. Esta tabla se ha realizado a partir de un abanico de puntuación de 1 a 99 (tabla 48); los autores del cuestionario CompeTEA, establecen 5 categorías para determinar si el sujeto tiene un nivel competencial muy alto, alto, medio, bajo o muy bajo. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los jefes y directivos del Ayuntamiento de Palma de Mallorca se posicionan en la

categoría de competencia medida en todo el listado de 20 competencias estudiado, quedando por encima la categoría de alto y muy alto y, por debajo, la de bajo y muy bajo.

**Tabla 48. Categorías establecidas por el Instrumento utilizado para determinar el nivel de competencia en los puestos de jefatura y dirección (CompeTEA).**

Nivel del examinando	Puntuación
Muy alto	90-99
Alto	70-89
Medio	31-69
Bajo	11-30
Muy bajo	1-10

Fuente: Arribas y Pereña, 2009

**Tabla 49. Distribución de jefes y directivos por nivel de competencias autoevaluadas en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTEA).**

COMPETENCIA	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Total
Autocontrol y estabilidad emocional	11	21	78	15	1	126
Confianza y seguridad en sí mismo	11	28	71	15	1	126
Resistencia a la Adversidad	10	43	64	9	0	126
Comunicación	9	39	65	10	3	126
Establecimiento de relaciones	10	41	55	19	1	126
Negociación	3	33	70	19	1	126
Influencia	5	32	78	10	1	126
Trabajo en Equipo	19	21	61	19	6	126
Iniciativa	0	14	71	31	10	126
Orientación a resultados	20	31	62	13	0	126
Capacidad de Análisis	1	33	68	19	5	126
Toma de Decisiones	0	16	77	27	6	126
Conocimiento de la Organización	17	30	65	12	2	126
Visión y Anticipación	4	21	74	24	3	126
Orientación al ciudadano y al funcionario	16	20	51	37	2	126
Apertura	9	36	58	20	3	126
Identificación con la organización	13	30	74	9	0	126
Dirección	5	14	84	18	5	126
Liderazgo	3	13	85	17	8	126
Planificación y Organización	10	41	63	10	2	126

A continuación, se presentan los resultados obtenidos respecto al nivel competencial

autoevaluado por el colectivo de Jefes y Directivos para cada nivel de Jefatura, en cada una de las 20 competencias presentadas en el cuestionario (tabla 50 a la 54).

**Tabla 50. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Jefe de Negociado en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompetEA).**

JEFE DE NEGOCIADO NIVEL DE COMPETENCIA	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Total
Autocontrol y estabilidad emocional	1 (2,2%)	8 (17,8%)	28 (62,2%)	8 (17,8%)	0 (0%)	45
Confianza y Seguridad en sí mismo	3 (6,7%)	12 (26,7%)	27 (60%)	3 (6,7%)	0 (0%)	45
Resistencia a la adversidad	4 (8,9%)	19 (42,2%)	19 (42,2%)	3 (6,7%)	0 (0%)	45
Comunicación	3 (6,7%)	17 (37,8%)	19 (42,2%)	5 (11,1%)	1 (2,2%)	45
Establecimiento de relaciones	5 (11,1%)	22 (48,9%)	12 (26,7%)	6 (13,3%)	0 (0%)	45
Negociación	2 (4,4%)	16 (35,6%)	23 (51,1%)	4 (8,9%)	0 (0%)	45
Influencia	3 (6,7%)	11 (24,4%)	26 (57,8%)	4 (8,9%)	1 (2,2%)	45
Trabajo en equipo	6 (13,3%)	10 (22,2%)	23 (51,1%)	5 (11,1%)	1 (2,2%)	45
Iniciativa	0 (0%)	8 (17,8%)	29 (64,4%)	6 (13,3%)	2 (4,4%)	45
Orientación a resultados	9 (20%)	14 (31,1%)	19 (42,2%)	3 (6,7%)	0 (0%)	45
Capacidad de análisis	1 (2,2%)	8 (17,8%)	32 (71,1%)	2 (4,4%)	2 (4,4%)	45
Toma de decisiones	0 (0%)	7 (15,6%)	27 (60%)	9 (20%)	2 (4,4%)	45
Conocimiento de la organización	4 (8,9%)	11 (24,4%)	26 (57,8%)	3 (6,7%)	1 (2,2%)	45
Visión y anticipación	1 (2,2%)	5 (11,1%)	32 (71,1%)	6 (13,3%)	1 (2,2%)	45
Orientación al ciudadano y al funcionario	5 (11,1%)	8 (17,8%)	20 (44,4%)	12 (26,7%)	0 (0%)	45
Apertura	5 (11,1%)	14 (31,1%)	20 (44,4%)	6 (13,3%)	0 (0%)	45
Identificación con la organización	4 (8,9%)	11 (24,4%)	28 (62,2%)	2 (4,4%)	0 (0%)	45
Dirección	3 (6,7%)	6 (13,3%)	31 (68,9%)	4 (8,9%)	1 (2,2%)	45
Liderazgo	1 (2,2%)	10 (22,2%)	27 (60%)	6 (13,3%)	1 (2,2%)	45
Planificación y organización	4 (8,9%)	15 (33,3%)	24 (53,3%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	45

Tabla 51. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Jefe de Sección en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTEA).

JEFE DE SECCIÓN NIVEL DE COMPETENCIA	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Muy Alto	Total
Autocontrol y estabilidad emocional	9 (19,6%)	6 (13%)	27 (58,7%)	3 (6,5%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	46
Confianza y Seguridad en sí mismo	5 (10,9%)	9 (19,6%)	24 (52,2%)	8 (17,4%)	0 (0%)	0 (0%)	46
Resistencia a la adversidad	4 (8,7%)	13 (28,3%)	25 (54,3%)	4 (8,7%)	0 (0%)	0 (0%)	46
Comunicación	2 (4,3%)	11 (23,9%)	28 (60,9%)	3 (6,5%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)	46
Establecimiento de relaciones	1 (2,2%)	13 (28,3%)	24 (52,2%)	7 (15,2%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	46
Negociación	1 (2,2%)	7 (15,2%)	27 (58,7%)	10 (21,7%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	46
Influencia	0 (0%)	13 (28,3%)	30 (65,2%)	3 (6,5%)	0 (0%)	0 (0%)	46
Trabajo en equipo	6 (13%)	7 (15,2%)	21 (45,7%)	8 (17,4%)	4 (8,7%)	4 (8,7%)	46
Iniciativa	0 (0%)	3 (6,5%)	24 (52,2%)	16 (34,8%)	3 (6,5%)	3 (6,5%)	46
Orientación a resultados	7 (15,2%)	11 (23,9%)	23 (50%)	5 (10,9%)	0 (0%)	0 (0%)	46
Capacidad de análisis	0 (0%)	11 (23,9%)	22 (47,8%)	12 (26,1%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	46
Toma de decisiones	0 (0%)	5 (10,9%)	27 (58,7%)	10 (21,7%)	4 (8,7%)	4 (8,7%)	46
Conocimiento de la organización	5 (10,9%)	12 (26,1%)	24 (52,2%)	5 (10,9%)	0 (0%)	0 (0%)	46
Visión y anticipación	2 (4,3%)	12 (26,1%)	23 (50%)	7 (15,2%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)	46
Orientación al ciudadano y al funcionario	4 (8,7%)	6 (13%)	17 (37%)	18 (39,1%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	46
Apertura	2 (4,3%)	8 (17,4%)	24 (52,2%)	9 (19,6%)	3 (6,5%)	3 (6,5%)	46
Identificación con la organización	4 (8,7%)	13 (28,3%)	25 (54,3%)	4 (8,7%)	0 (0%)	0 (0%)	46
Dirección	2 (4,3%)	3 (6,5%)	30 (65,2%)	8 (17,4%)	3 (6,5%)	3 (6,5%)	46
Liderazgo	2 (4,3%)	1 (2,2%)	32 (69,6%)	8 (17,4%)	3 (6,5%)	3 (6,5%)	46
Planificación y organización	4 (8,7%)	15 (32,6%)	23 (50%)	3 (6,5%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	46

Tabla 52. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Jefe de Servicio en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTEA).

JEFE DE SERVICIO NIVEL DE COMPETENCIA	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Total
Autocontrol y estabilidad emocional	1 (4%)	6 (24%)	16 (64%)	2 (8%)	0 (0%)	25
Confianza y Seguridad en sí mismo	3 (12%)	4 (16%)	13 (52%)	4 (16%)	1 (4%)	25
Resistencia a la adversidad	1 (4%)	9 (36%)	13 (52%)	2 (8%)	0 (0%)	25
Comunicación	4 (16%)	8 (32%)	11 (44%)	2 (8%)	0 (0%)	25
Establecimiento de relaciones	3 (12%)	5 (20%)	13 (52%)	4 (16%)	0 (0%)	25
Negociación	0 (0%)	8 (32%)	15 (60%)	2 (8%)	0 (0%)	25
Influencia	2 (8%)	5 (20%)	15 (60%)	3 (12%)	0 (0%)	25
Trabajo en equipo	5 (20%)	3 (12%)	13 (52%)	4 (16%)	0 (0%)	25
Iniciativa	0 (0%)	3 (12%)	13 (52%)	7 (28%)	2 (8%)	25
Orientación a resultados	4 (16%)	5 (20%)	13 (52%)	3 (12%)	0 (0%)	25
Capacidad de análisis	0 (0%)	12 (48%)	8 (32%)	4 (16%)	1 (4%)	25
Toma de decisiones	0 (0%)	4 (16%)	16 (64%)	5 (20%)	0 (0%)	25
Conocimiento de la organización	7 (28%)	5 (20%)	10 (40%)	3 (12%)	0 (0%)	25
Visión y anticipación	1 (4%)	1 (4%)	15 (60%)	8 (32%)	0 (0%)	25
Orientación al ciudadano y al funcionario	5 (20%)	5 (20%)	10 (40%)	4 (16%)	1 (4%)	25
Apertura	2 (8%)	12 (48%)	9 (36%)	2 (8%)	0 (0%)	25
Identificación con la organización	4 (16%)	5 (20%)	14 (56%)	2 (8%)	0 (0%)	25
Dirección	0 (0%)	4 (16%)	16 (64%)	4 (16%)	1 (4%)	25
Liderazgo	0 (0%)	2 (8%)	19 (76%)	2 (8%)	2 (8%)	25
Planificación y organización	2 (8%)	8 (32%)	11 (44%)	4 (16%)	0 (0%)	25

Tabla 53. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Jefe de Departamento en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTEA).

JEFE DE DEPARTAMENTO NIVEL DE COMPETENCIA	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Total
Autocontrol y estabilidad emocional	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Confianza y Seguridad en sí mismo	0 (0%)	0 (0%)	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Resistencia a la adversidad	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Comunicación	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Establecimiento de relaciones	0 (0%)	0 (0%)	3 (60%)	2 (40%)	0 (0%)	5
Negociación	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Influencia	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Trabajo en equipo	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Iniciativa	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Orientación a resultados	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Capacidad de análisis	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Toma de decisiones	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Conocimiento de la organización	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Visión y anticipación	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	0 (0%)	5
Orientación al ciudadano y al funcionario	1 (20%)	1 (20%)	2 (40%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Apertura	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	0 (0%)	5
Identificación con la organización	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Dirección	0 (0%)	0 (0%)	3 (60%)	2 (40%)	0 (0%)	5
Liderazgo	0 (0%)	0 (0%)	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	5
Planificación y organización	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)	5

Tabla 54. Distribución de frecuencias y porcentajes por nivel autoevaluado de competencia del Directivo en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTEA).

DIRECTIVO NIVEL DE COMPETENCIA	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Total
Autocontrol y estabilidad emocional	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Confianza y Seguridad en sí mismo	0 (0%)	3 (60%)	2 (40%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Resistencia a la adversidad	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Comunicación	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Establecimiento de relaciones	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Negociación	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	0 (0%)	5
Influencia	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Trabajo en equipo	2 (40%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	5
Iniciativa	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5
Orientación a resultados	0 (0%)	0 (0%)	3 (60%)	2 (40%)	0 (0%)	5
Capacidad de análisis	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (20%)	5
Toma de decisiones	0 (0%)	0 (0%)	3 (60%)	2 (40%)	0 (0%)	5
Conocimiento de la organización	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	5
Visión y anticipación	0 (0%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Orientación al ciudadano y al funcionario	1 (20%)	0 (0%)	2 (40%)	2 (40%)	0 (0%)	5
Apertura	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Identificación con la organización	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Dirección	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Liderazgo	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	0 (0%)	1 (20%)	5
Planificación y organización	0 (0%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	0 (0%)	5

La Tabla 55 proporciona la comparación entre el nivel autoevaluado, por las jefaturas de la APE y por la población de directivos de referencia para cada una de las competencias analizadas. Para ello, se proporciona el valor del índice  $z$  de la prueba de conformidad para medias con desviación estándar poblacional conocida y su nivel de significación. Los resultados ponen de manifiesto que en todos los casos, las jefaturas de la APE muestran un nivel competencial autoevaluado estadísticamente por debajo del nivel exhibido por la población de referencia. Los resultados obtenidos en esta tabla se muestran en puntuaciones directas (PD).

Tabla 55. Comparación entre el nivel competencial autoevaluado por las jefaturas de la Administración Pública Española y la población de referencia en el Cuestionario de Evaluación de Competencias (CompeTEA).

COMPETENCIAS	Muestra de estudio (n = 126)		Población directivos (N = 1152)		z
	m	s	$\mu$	$\sigma$	
<i>Área intrapersonal</i>					
Autocontrol y estabilidad emocional (EST)	19.68	2.66	20.98	2.47	-5.91*
Confianza y seguridad en sí mismo (CONFI)	20.31	2.85	22.00	2.40	-7.90*
Resistencia a la adversidad (RES)	18.92	2.25	21.00	2.58	-9.05*
<i>Área interpersonal</i>					
Comunicación (COM)	20.94	2.82	22.62	2.58	-7.31*
Establecimiento de relaciones (REL)	22.57	3.72	24.20	3.20	-5.72*
Negociación (NEG)	18.95	2.39	21,17	2,59	-9.62*
Influencia (INF)	20.59	2.22	22,11	2,26	-7.55*
Trabajo en equipo (EQUI)	25.94	2.98	27,44	2,28	-7.38*
<i>Área desarrollo de tareas</i>					
Iniciativa (INI)	27.96	3.24	28,81	3,17	-3.01*
Orientación a resultados (ORRES)	28.22	3.84	31,66	3,40	-11.36*
Capacidad de análisis (ANAL)	26.17	2.43	27,14	2,47	-4.41*
Toma de decisiones (DECI)	20.79	2.29	21,51	2,18	-3.71*
<i>Área del entorno</i>					
Conocimiento de la organización (CONO)	23.21	4.02	26.88	3.14	-13.12*
Visión y anticipación (VIS)	18.59	3.21	21.18	3.32	-8.76*
Orientación al ciudadano y al funcionario (ORI)	21.42	2.92	23.28	2.56	-8.15*
Apertura (APER)	20.35	2.75	22.12	2.47	-8.04*
Identificación con la organización (IDEN)	22.72	3.09	26.63	3.05	-14.39*
<i>Área gerencial</i>					
Dirección (DIR)	23.56	3.10	26.12	2.93	-9.81*
Liderazgo (LID)	22.23	3.58	24.66	3.04	-8.97*
Planificación y organización (ORG)	23.04	3.12	25.20	3.06	-7.92*

Nota: \* p<.01

Finalmente hay que decir que, en la totalidad de los cuestionarios autocumplimentados, la deseabilidad social (medida a través de la escala de sinceridad), como distorsión de la realidad sólo afecta a un porcentaje muy pequeño de los funcionarios con responsabilidades de jefatura y dirección. De todos los que han pasado la prueba (N=126) tan solo 2 (puntuación S inferior a 10) muestran una imagen desproporcionadamente favorable de sí mismos, y 4 (puntuación S superior a 90) son personas que se muestran extremadamente sinceras, por lo que los resultados obtenidos se consideran válidos desde un punto de vista de compromiso con la prueba.

### 3. 2 FASE 2: DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO LA FORMACIÓN EN LOS PUESTOS DE RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA (FRAPE) MEDIANTE EL MÉTODO DELPHI

## RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados de la concordancia interjueces. El análisis de la concordancia con los expertos se llevó a cabo a principios de 2015. Los tests de contraste de hipótesis para los índices Kappa mostraron en todos los casos, menos dos, significación estadística ( $p < 0,05$ ).

La concordancia se categorizó, de acuerdo con la conocida clasificación de Altman (1991), según los valores del coeficiente kappa en: pobre, si el coeficiente kappa estaba entre 0 y 0,2; leve, si el coeficiente kappa estaba entre 0,2 y 0,4; aceptable, si el coeficiente kappa estaba entre 0,4 y 0,6; buena, si el coeficiente kappa estaba entre 0,6 y 0,8 y casi perfecta, si el coeficiente kappa estaba entre 0,8 y 1.

En la tabla 56 se observan los valores del coeficiente Kappa (k), indicando la concordancia interjueces para las preguntas sobre el cuestionario.

Las respuestas a las preguntas 1, 3, y 9 tuvieron muy buena concordancia ( $k > 0,80$ ). En el resto de cuestiones planteadas la concordancia fue buena (K entre 0,60 y 0,80). En todos los casos, con excepción de las preguntas 5 y 6, los valores del coeficiente Kappa resultaron

significativos ( $p < 0,05$ ), lo cual confirma, en general, un excelente grado de acuerdo entre los observadores. Con respecto a las preguntas 5 y 6: *¿cree necesario añadir algún ítem?*, y *¿opina que alguno de los ítems debería ser suprimido?*, se decidió no añadir ni suprimir ninguno, porque no hubo un acuerdo significativo entre los expertos en un sentido u otro. Hay que destacar que el ítem *¿cree que el puesto de responsabilidad que ocupa en la actualidad puede ser desempeñado indistintamente por hombres y mujeres?*, genero cierta controversia, al plantear, según la opinión de una parte de los expertos panelistas, que se eliminara por ser una cuestión absolutamente superada, y de contenido sexista. El investigador de esta tesis considero que, las potenciales respuestas podrían aportar una información que no estuviera disponible, y que permitiera entender mejor, por qué en muchas AAPP, en las que hay más mujeres que hombres, estas son menos numerosas en los puestos de jefatura, sobre todo en los niveles más altos.

**Tabla 56. Resumen del nivel de acuerdo interjueces (grupo de expertos), en la ronda final de validación del cuestionario la Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española**

	ÍTEM	Nivel de acuerdo (%)	Kappa	Significación
1	Opinión con respecto a la introducción	95,7	1,000	0,000
2	¿Cree que es adecuado el orden en que están expuestos los ítems?	87,0	0,752	0,030
3	Con respecto a la redacción, ¿modificaría algún ítem para favorecer su comprensión?	88,0	0,752	0,030
	Confirmación ítem 1	91,3	0,827	0,022
	Confirmación ítem 2	95,7	1,000	0,000
	Confirmación ítem 3	82,6	0,692	0,034
	Confirmación ítem 4	87,0	0,752	0,030
	Confirmación ítem 5	95,7	1,000	0,000
	Confirmación ítem 6	95,7	1,000	0,000
	Confirmación ítem 7	95,7	1,000	0,000
	Confirmación ítem 8	95,7	1,000	0,000

Confirmación ítem 9	95,7	1,000	0,000
Confirmación ítem 10	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 11	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 12	82,6	0,692	0,034
Confirmación ítem 13	95,7	1,000	0,000
Confirmación ítem 14	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 15	91,3	0,827	0,022
Confirmación ítem 16	95,7	1,000	0,000
Confirmación ítem 17	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 18	78,3	0,639	0,036
Confirmación ítem 19	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 20	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 21	78,3	0,639	0,036
Confirmación ítem 22	95,7	1,000	0,000
Confirmación ítem 23	82,6	0,692	0,034
Confirmación ítem 24	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 25	95,7	1,000	0,000
Confirmación ítem 26	91,3	0,827	0,022
Confirmación ítem 27	95,7	1,000	0,000
Confirmación ítem 28	91,3	0,827	0,022
Confirmación ítem 29	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 30	91,3	0,827	0,022
Confirmación ítem 31	87,0	0,752	0,030
Confirmación ítem 32	91,3	0,827	0,022
Confirmación ítem 33	95,7	1,000	0,000

	Confirmación ítem 34	95,7	1,000	0,000
	Confirmación ítem 35	95,7	1,000	0,000
	Confirmación ítem 36	91,3	0,827	0,022
	Confirmación ítem 37	95,7	1,000	0,000
	Confirmación ítem 38	95,7	1,000	0,000
4	¿Cree que es adecuada la forma de respuesta a los ítems del cuestionario?	87,0	0,752	0,030
5	¿Cree necesario añadir algún ítem?	39,1	0,027	0,412
6	¿Opina que alguno de los ítems debería ser suprimido?	39,1	0,027	0,412
7	Con relación a la escala de grado de importancia ¿cree que es la adecuada para la información que se pretende obtener?	87,0	0,752	0,030
8	¿El diseño de las preguntas ayudará a obtener la información buscada?	87,0	0,752	0,030
9	¿Cree usted, que el cuestionario, puede ser un instrumento útil...?	91,3	0,827	0,022

### 3.3 FASE 3: ESTUDIO DE LA FORMACIÓN, LAS FUNCIONES Y LOS PROBLEMAS EN LOS PUESTOS DE RESPONSABILIDAD DE LA ADEMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA

#### RESULTADOS

A continuación se describen los resultados obtenidos en la fase de este trabajo.

En la tabla 57 se presenta la distribución de porcentajes por los motivos para trabajar en la Administración Pública, y se observa que la diferencia entre los respectivos porcentajes es escasa, pero marca una preferencia, y en este caso, la Administración proporciona mayor

estabilidad laboral que otras profesiones, quedaría en la primera posición en cuanto a relevancia.

**Tabla 57. Distribución de porcentajes por motivación para trabajar en la Administración Pública**

Posición	MATERIAS	Porcentaje
1	La Administración proporciona mayor estabilidad laboral que otras profesiones	16,6
2	La Administración permite la realización de una actividad con clara utilidad social	16,3
3	La Administración permite compatibilizar la vida familiar con la laboral	15,7
4	La Administración permite disponer de tiempo para dedicarlo a la actividad política	14,5
5	La Administración ofrece mayor autonomía en la realización del trabajo	13,9
No contesta		23
		100
TOTAL		

La distribución por frecuencias y porcentajes (tabla 58), permite apreciar que el problema más importante de los puestos de responsabilidad corresponde la falta de motivación de los funcionarios públicos, y a bastante distancia en relevancia del siguiente problema identificado por los encuestados, le seguiría la dificultad para aplicar contingencias al personal, y así sucesivamente hacia elementos de menos relevancia.

**Tabla 58. Distribución de frecuencias y porcentajes por problemas más importantes con los que se enfrentan los puestos de responsabilidad en su función de dirigir**

PROBLEMAS	Frecuencia	Porcentaje
Falta de motivación	50	12,8
Dificultad para aplicar contingencias al personal	25	6,4
Problemas de coordinación	25	6,4
Falta de organización	20	5,1
Diferencias interpersonales	18	4,6
Falta de flexibilidad	18	4,6
Gestión del liderazgo	18	4,6

Falta de formación específica	15	3,8
Deficiencias en la comunicación	14	3,6
Delimitación de funciones	13	3,3
Falta de personal	10	2,6
Falta de recursos	8	2,1
Inexistencia de problemas importantes	8	2,1
Ética laboral	7	1,8
Problemas con el contexto político	7	1,8
Variables individuales del personal	7	1,8
Dificultad del trabajo en equipo	6	1,5
Resolución de conflictos	6	1,5
Temporalidad del puesto	6	1,5
Trámites administrativos	6	1,5
Problemas personales	5	1,3
Estabilidad en el puesto	4	1
Falta de apoyo de los superiores	4	1
Necesidades específicas del servicio	4	1
Falta de colaboración	3	0,8
Interferencias	3	0,8
Problemas derivados de la contratación	2	0,5
Volumen de trabajo	2	0,5
Elección del personal	1	0,3
Falta de control sobre la actividad del personal	1	0,3
Falta de de identificación con los programas municipales	1	0,3
Falta de tiempo	1	0,3
Poca productividad	1	0,3
Problemas de salud laboral	1	0,3
Puenteo	1	0,3
No sabe	1	0,3
No contesta	68	17,4
TOTAL	390	100

Con respecto a la tabla 59 los resultados no admiten ninguna duda, y son muy clarificadores, por la contundencia de los mismos, el 91%, de los encuestados considera que de forma afirmativa los puestos de responsabilidad pueden ser desempeñados indistintamente por hombres y mujeres.

**Tabla 59. Distribución de frecuencias y porcentajes por creencia de si los puestos de responsabilidad se pueden ocupar indistintamente por hombres o mujeres**

RESPUESTA	Frecuencia	Porcentaje
SI	356	91,3
NO	5	1,3
NO contesta	29	7,4
TOTAL	390	100

En la tabla 60 se observa una diferencia poco significativa, en cuanto a si están definidas las competencias profesionales requeridas para cada puesto de trabajo, aunque se decanta finalmente, porque si están definidas.

**Tabla 60. Distribución de frecuencias y porcentajes por si están definidas las competencias profesionales requeridas para cada puesto**

RESPUESTA	Frecuencia	Porcentaje
SI	192	49,2
NO	164	42,1
No contesta	34	8,7
TOTAL	390	100

En la tabla 61 se concluye que la formación recibida en los Ayuntamientos, no esta ligada a modelos de gestión integral por competencias, y la suma de los porcentajes de "Nunca" y "Alguna vez", ofrece un porcentaje de global de 74,6%.

**Tabla 61. Distribución de frecuencias y porcentajes por si la formación recibida en los Ayuntamientos están ligada a modelos de gestión integral de los RRHH por competencias**

RESPUESTA	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	104	26,7
Alguna vez	187	47,9
Frecuentemente	56	14,4
Siempre	6	1,5
No contesta	37	9,5
TOTAL	390	100

La Tabla 62 muestra el ranking o jerarquía del grado de importancia de necesidades de formación específica para el puesto de trabajo, en las diferentes materias. Para ello, se proporciona el valor de posición en función de la suma de porcentajes de las categorías "Bastante importante" y "Muy importante". En las tres posiciones primeras encontramos: Trabajo en equipo; Planificación y organización; y Motivación del personal, respectivamente.

**Tabla 62. Distribución de porcentajes por el grado de importancia sobre la necesidad de formación específica en diferentes materias para el puesto de trabajo**

Posición	MATERIAS	Porcentaje
1	Trabajo en equipo	87,9
2	Planificación y organización	87,5
3	Motivación del personal	86,4
4	Puesta al día en normativa legal	86,4
5	Comunicación	85,8
6	Toma de decisiones	84,8
7	Formación técnica especializada en su área de actividad	84,3
8	Conocimiento de la organización	82,2
9	Evaluación del desempeño y del rendimiento	80,7
10	Manejo de conflictos	78,7
11	Formación en ética y valores	77,9
12	Orientación a resultados	77,7

13	Establecimiento de relaciones	77,4
14	Negociación	77,4
15	Liderazgo	76,9
16	Gestión de proyectos	75,1
17	Orientación al ciudadano y al funcionario	74
18	Dirección por objetivos	73,8
19	Diseño de procedimientos organizativos	73,8
20	Modelos de gestión de la calidad	66,9
21	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	66,4
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	63,5
23	Estrategias de afrontamiento del estrés	62,8
24	Relaciones con los sindicatos	34,6

La Tabla 63 muestra el ranking o jerarquía por materias en las que se ha ofrecido formación, a los puestos de responsabilidad, en los dos últimos años, y en las dos primeras posiciones se encuentran las materias de dimensión técnica (puesta al día en normativa legal, y formación técnica especializada en su área de actividad).

**Tabla 63. Distribución de porcentajes por materias en las que se ha ofrecido formación en los dos últimos años**

Posición	MATERIAS	Porcentaje
1	Puesta al día en normativa legal	55,6
2	Formación técnica especializada en su área de actividad	43,1
3	Trabajo en equipo	40
4	Liderazgo	39,5
5	Modelos de gestión de la calidad	37,4
6	Estrategias de afrontamiento del estrés	36,4
7	Manejo de conflictos	35,6
8	Comunicación	35,1
9	Planificación y organización	32,6
10	Gestión de proyectos	26,4
11	Conocimiento de la organización	23,8

12	Motivación del personal	23,8
13	Negociación	23,3
14	Establecimiento de relaciones	22,1
15	Diseño de procedimientos organizativos	21,5
16	Toma de decisiones	21,1
17	Evaluación del desempeño y del rendimiento	19
18	Orientación a resultados	18,7
19	Dirección por objetivos	17,2
20	Orientación al ciudadano y al funcionario	17
21	Formación en ética y valores	15
22	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	12,3
23	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	11,8
24	Relaciones con los sindicatos	7,7

En la tabla 64 se reflejan las materias que han obtenido mayor porcentaje, con respecto a la formación realizada, en este caso, y de nuevo, las materias que ocupan las dos primeras posiciones corresponden a la dimensión técnica, y a cierta distancia de las siguientes.

**Tabla 64. Distribución de porcentajes por materias en las que han realizado formación en los dos últimos años los encuestados**

Posición	MATERIAS	Porcentajes
1	Puesta al día en normativa legal	42,6
2	Formación técnica especializada en su área de actividad	39,5
3	Trabajo en equipo	22,8
4	Comunicación	21,8
5	Modelos de gestión de la calidad	20
6	Planificación y organización	19,5
7	Liderazgo	19,2
8	Conocimiento de la organización	15,1
9	Manejo de conflictos	13,8
10	Gestión de proyectos	13,6
11	Toma de decisiones	12,8

12	Negociación	12,8
13	Diseño de procedimientos organizativos	12,3
14	Motivación del personal	11,5
15	Estrategias de afrontamiento del estrés	10,8
16	Orientación a resultados	10,8
17	Establecimiento de relaciones	10,8
18	Orientación al ciudadano y al funcionario	10,3
19	Evaluación del desempeño y del rendimiento	10
20	Dirección por objetivos	9,2
21	Formación en ética y valores	8
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	5,1
23	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	4,4
24	Relaciones con los sindicatos	4,1

La Tabla 65 muestra el ranking o jerarquía del grado de importancia de las materias en las que desearían recibir formación. Para ello, se proporciona el valor de posición en función de la suma de porcentajes de las categorías "Bastante importante" y "Muy importante". En las tres primeras posiciones, tenemos: Formación técnica especializada en su área de actividad, Trabajo en equipo, y Puesta al día en normativa legal, respectivamente.

**Tabla 65. Distribución de porcentajes por el grado de importancia de las materias en las que desearían completar su formación**

Posición	MATERIAS	Porcentaje
1	Formación técnica especializada en su área de actividad	73,6
2	Trabajo en equipo	71,8
3	Puesta al día en normativa legal	71,8
4	Motivación del personal	71,3
5	Planificación y organización	70
6	Toma de decisiones	69,5
7	Comunicación	66,7
8	Manejo de conflictos	63,3
9	Evaluación del desempeño y del rendimiento	60,5
10	Liderazgo	60,3

11	Orientación a resultados	60,3
12	Diseño de procedimientos organizativos	58,7
13	Negociación	58,7
14	Dirección por objetivos	57
15	Gestión de proyectos	57
16	Establecimiento de relaciones	55,9
17	Conocimiento de la organización	55,4
18	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	54,4
19	Orientación al funcionario y al ciudadano	53,6
20	Formación en ética y valores	52,9
21	Estrategias de afrontamiento del estrés	52,3
22	Modelos de gestión de la calidad	50
23	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	42,6
24	Relaciones con los sindicatos	9,5

La puntuación obtenida mediante la nota que los encuestados se han puesto a sí mismos, queda recogida en la tabla 66, no superando en ningún caso el notable.

**Tabla 66. Distribución de medias por autoevaluación de conocimientos en cada una de las materias**

Posición	MATERIAS	Media
1	Formación técnica especializada en su área de actividad	7,57
2	Conocimiento de la organización	7,37
3	Trabajo en equipo	7,15
4	Formación en ética y valores	6,98
5	Toma de decisiones	6,94
6	Puesta al día en normativa legal	6,86
7	Planificación y organización	6,80
8	Liderazgo	6,49
9	Comunicación	6,44
10	Establecimiento de relaciones	6,31
11	Gestión de proyectos	6,27

12	Negociación	6,20
13	Orientación al ciudadano y al funcionario	6,16
14	Orientación a resultados	6,12
15	Motivación del personal	6,09
16	Manejo de conflictos	6,06
17	Diseño de procedimientos organizativos	6
18	Dirección por objetivos	5,9
19	Evaluación del desempeño y del rendimiento	5,78
20	Modelos de gestión de la calidad	5,6
21	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	5,61
22	Estrategias de afrontamiento del estrés	5,14
23	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	5,13
24	Relaciones con los sindicatos	4,10

La Tabla 67 muestra el ranking o jerarquía del nivel de importancia de las características de la formación: modalidad, formato, temporalización, y localización. Para ello, se proporciona el valor de posición en función de la suma de porcentajes de las categorías "Bastante importante" y "Muy importante". De esta forma, la preferencia sería: formación presencial, en Formato de cursos, en Horario de trabajo, y Dentro de la ciudad.

**Tabla 67. Distribución de porcentajes por el nivel de importancia de las características de la formación: modalidad, formato, temporalización, y localización**

Posición	CARACTERÍSTICAS FORMACIÓN	Porcentaje
MODALIDAD		
1	Presencial	70,7
2	Semipresencial	69,5
3	On line	53,3
FORMATO		
1	Cursos	78,4
2	Seminarios	65,4
3	Jornadas	64,1

4	Congresos		46,9
TEMPORALIZACIÓN			
1	En horario de trabajo		73,6
2	Fuera de horario de trabajo		53,8
LOCALIZACIÓN			
1	En mi ciudad		83,8
2	Fuera de mi ciudad		37,4

La Tabla 68 muestra el ranking o jerarquía del nivel de utilidad de las diferentes metodologías utilizadas en la formación. Para ello, se proporciona el valor de posición en función de la suma de porcentajes de las categorías "Bastante útil" y "Muy útil", quedando en primera posición, el Estudio y la resolución de casos.

**Tabla 68. Distribución de porcentajes por utilidad de las diferentes metodologías de la formación**

Posición	MÉTODO	Porcentaje
1	Estudio y resolución de casos	86,1
2	Talleres	76,4
3	Mesas redondas	58,1
4	Formación on line	55,4
5	Conferencias	50,7
6	Clase magistral	49

Con respecto a si los responsables de personal, han participado en los planes de formación (tabla 69), los resultados están bastante equilibrados, pero, se inclinan a favor del si, con un 46,7%.

Tabla 69. Distribución de frecuencias y porcentajes por participación en los planes de formación.

RESPUESTA	Frecuencia	Porcentaje
NO ha participado	182	46,7
SI ha participado	162	41,5
No ha participado	46	11,8
TOTAL	390	100

El porcentaje más importante de los encuestados, considera que la forma de participación propia en los planes de formación de su respectiva Administración, ha sido a través de propuestas por escrito en forma de informes (69,14%), en cambio, el medio menos utilizado para vehicular esta participación, ha sido mediante cuestionarios on line (24,69%) (tabla 70).

Tabla 70. Distribución de porcentajes por la forma en que se ha participado en los planes de formación

Posición	FORMA DE PARTICIPACIÓN	Porcentaje
1	Propuestas por escrito (informes)	29,2
2	Reuniones formales de trabajo	20
3	Observaciones en la evaluación de cursos realizados	18
4	Cuestionarios en papel	17,2
5	Cuestionarios on line	10,3
6	Otros	8,2

La Tabla 71 muestra la valoración que se hace en lo que respecta a la valoración global de la formación recibida. Si se proporciona la suma de porcentajes de las categorías "Mala" y "Regular", se obtendría un 52,3%, frente a un 35,6% de la suma de "Buena" y "Excelente", por lo que cabe afirmar que los encuestados están insatisfechos con la calidad de la formación recibida.

**Tabla 71. Distribución de frecuencias y porcentajes por la valoración global de la calidad de la formación recibida**

VALORACIÓN	Frecuencia	Porcentaje
Mala	70	17,9
Regular	134	34,4
Buena	128	32,8
Excelente	11	2,8
No contesta	47	12,1
TOTAL	390	100

En la tabla 72 se recogen los aspectos a mejorar en la formación recibida, y en este caso, el aspecto de los contenidos que se imparten, aglutina el mayor nivel de necesidad de mejora (64,1%), en contraposición a las instalaciones en donde se desarrolla la formación, que obtendría el menor porcentaje de necesidad de mejora (11,5%).

**Tabla 72. Distribución de porcentajes por los aspectos a mejorar en la formación recibida**

Posición	ASPECTOS	Porcentaje
1	Contenidos	64,1
2	Metodología	40,5
3	Utilidad	32,1
4	Duración	28,7
5	Organización	25,6
6	Formadores	25,6
7	Horario	24,1
8	Medios técnicos	23,1
9	Publicidad	11,5
10	Instalaciones	11,5

La Tabla 73 muestra el ranking o jerarquía de los motivos de no participación en los Planes de formación. Para ello, se proporciona el valor de posición en función de la suma de porcentajes

de las categorías "Bastante importante" y "Muy importante", en la primera posición en nivel de importancia estaría la opción de respuesta de que las acciones formativas ofertadas no son adecuadas a las necesidades del puesto de trabajo (37,1%).

**Tabla 73. Distribución de porcentajes por los motivos de no participación en los planes de formación**

Posición	MOTIVOS PARA NO PARTICIPAR	Porcentaje
1	Las acciones formativas ofertadas no son adecuadas a las necesidades del puesto de trabajo	37,1
2	No se puede dejar descubiertas las necesidades del servicio (en horario de trabajo)	31,3
3	No se realiza una difusión adecuada de las acciones formativas (no llega a los destinatarios)	20,8
4	Los horarios dificultan la participación en las acciones formativas	19,4
5	Las acciones formativas son fuera del horario de trabajo	15,7
6	Los desplazamientos a los centros de formación son un grave problema	11,1
7	No existen necesidades de formación por el momento	9,5
8	La duración de las acciones formativas es excesivamente corta	10
9	La duración de las acciones formativas es excesivamente larga	10

Con respecto al grado de influencia personal en los objetivos de la unidad que cada responsable tiene asignada (tabla 74), los encuestados consideran que tienen "Bastante" y "Mucha influencia", en un porcentaje de 73%.

**Tabla 74. Distribución de frecuencias y porcentajes por el grado de influencia personal en los objetivos de la unidad de responsabilidad**

GRADO DE INFLUENCIA	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna influencia	3	0,8
Poca influencia	56	14,4
Bastante influencia	185	47,4
Mucha influencia	100	25,6
No contesta	46	11,8
TOTAL	390	100

La Tabla 75 muestra el ranking o jerarquía de los Actores que obstaculizan las actividades y los objetivos de las Unidades. Para ello, se proporciona el valor de posición en función de la suma de porcentajes de las categorías "Bastante importante" y "Muy importante", quedando en primera posición el Equipo de Gobierno, seguido de los Altos cargos, y los Directivos, respectivamente.

**Tabla 75. Distribución de porcentajes por el grado en que los actores obstaculizan la actividad y los objetivos de las Unidades**

Posición	ACTORES	Porcentaje
1	Equipo de gobierno municipal	31,3
2	Altos cargos (personal eventual)	31
3	Directivos (funcionarios de carrera)	23,8
4	Sindicatos	21,8
5	Subordinados de su unidad	19,2
6	Jefe inmediatamente superior	18,8
7	Partidos políticos	15,6
8	Servicios jurídicos	15,4
9	Medios de comunicación	14,1
10	Tribunales de justicia	8,2

La Tabla 76 muestra el ranking o jerarquía de los Actores que favorecen las actividades y los objetivos de las Unidades. Para ello, se proporciona el valor de posición en función de la suma de porcentajes de las categorías "Bastante importante" y "Muy importante", en este caso serían los actores más próximos al encuestado los que quedarían en las primeras posiciones, los Subordinados de su unidad están en primera posición, seguidos de los Jefes inmediatamente superiores.

**Tabla 76. Distribución de porcentajes por el grado en que los actores favorecen la actividad y los objetivos de las Unidades**

Posición	ACTORES	Porcentaje
1	Subordinados de su unidad	62,9
2	Jefe inmediatamente superior	53,9
3	Directivos (funcionarios de carrera)	42,1
4	Equipo de gobierno municipal	37,7
5	Altos cargos (personal eventual)	26,7
6	Servicios jurídicos	21,8
7	Sindicatos	11,8
8	Tribunales de justicia	11,5
9	Medios de comunicación	9,5
10	Partidos políticos	7,7

En la tabla 77 queda de manifiesto la necesidad de un programa de motivación, con un porcentaje del 70,5%.

**Tabla 77. Distribución de frecuencias y porcentajes por la necesidad de un programa de motivación en el contexto organizativo**

RESPUESTA	Frecuencia	Porcentaje
SI	275	70,5
NO	48	12,3
No contesta	67	17,2
TOTAL	390	100

Los encuestados opinan que es necesario que exista algún programa formal de evaluación del desempeño en un 73,1% (suma de "Bastante" y "Mucho") (tabla 78).

**Tabla 78. Distribución de frecuencia y porcentajes por la necesidad de que exista algún programa de evaluación formal del desempeño de los empleados públicos**

GRADO DE NECESIDAD	Frecuencia	Porcentaje
Poco	39	10
Nada	6	1,5
Bastante	134	34,4
Mucho	151	38,7
No contesta	60	15,4
TOTAL	390	100

En la tabla 79 los puestos de responsabilidad concluyen, con un 64,4%, que no disponen de un sistema que permita evaluar formalmente el desempeño profesional en la Administración Pública.

**Tabla 79. Distribución de frecuencia y porcentajes por la existencia, en la actualidad, de algún sistema que permita evaluar formalmente el desempeño profesional de los empleados públicos**

RESPUESTA	Frecuencia	Porcentaje
SI	76	19,5
NO	255	64,4
No contesta	59	15,1
TOTAL	390	100

En la tabla 80 los puestos de responsabilidad colocan en la primera posición, de aquellas áreas en la que se aplica la evaluación formal del desempeño, a las retribuciones complementarias (productividad, gratificaciones, etc.), con un porcentaje del 67,9%.

**Tabla 80. Distribución de porcentajes por Áreas en las que se aplican los programas de evaluación formal del desempeño de los empleados públicos**

Posición	ÁREAS DE APLICACIÓN	Porcentaje
1	Retribuciones complementarias (productividad, gratificaciones, etc.)	67,9
2	Carrera profesional	51,3
3	Promoción interna (ascensos)	43,6
4	Remoción del puesto de trabajo (pérdida de la jefatura)	14,1
5	Otros	7,7

Los encuestados eligen la opción de "Nada de acuerdo", y "Poco de acuerdo", por encima de las demás opciones (tabla 81), cuando manifiestan su opinión de su grado de acuerdo con el sistema de evaluación del desempeño utilizado.

**Tabla 81. Distribución de frecuencias y porcentajes por el grado de acuerdo con el sistema de evaluación del desempeño utilizado**

RESPUESTA	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	43	11,02
Poco de acuerdo	49	12,56
Bastante de acuerdo	18	4,62
Muy de acuerdo	2	0,52
No contestan	278	71,28
TOTAL	390	100

# CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

## INTRODUCCIÓN

En las páginas siguientes, se procederá a establecer las conclusiones y su discusión. El orden que se seguirá será el mismo que el desarrollado a lo largo de este trabajo de investigación; por ello se anunciarán y se discutirán las conclusiones obtenidas en cada una de las 3 fases en las que está estructurado el citado trabajo:

1. Fase 1: Análisis de las competencias profesionales en las jefaturas de personal y dirección de la Administración Pública Española: el caso del Ayuntamiento de Palma de Mallorca.
2. Fase 2: Diseño y evaluación del Cuestionario la Formación en los Puestos de Responsabilidad en la Administración Pública Española (FRAPE) mediante el Método Delphi.
3. Fase 3: Estudio de la formación, funciones y problemas en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española.

### 4.1 FASE 1: ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA JEFATURAS DE PERSONAL Y DIRECCIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA: EL CASO DEL AYUNTAMIENTO DE PALMA DE MALLORCA

Esta fase se ha llevado a cabo, con el objetivo general de conocer la importancia que los funcionarios de la APE otorgan a las competencias profesionales para el desempeño de puestos de responsabilidad, además de conocer el nivel competencial de los funcionarios en puestos de jefatura y dirección.

La muestra obtenida ha sido de un 46,05% con respecto a los funcionarios del AJPM, y si la comparamos con otros estudios similares en el ámbito de las AAPP, podemos afirmar que este

es un estudio que maneja una de las muestras más grandes. Este tamaño de muestra ha posibilitado la realización de un análisis de los resultados con un alto nivel de confianza.

Dando respuesta a los objetivos planteados al inicio de este estudio, los resultados obtenidos en general, han contrastado positivamente las hipótesis planteadas para esta fase, y nos han aportado una información muy valiosa que puede tener importantes repercusiones en el ámbito de las AAPP.

En la tabla 82 quedan recogidos los resultados con respecto a las hipótesis planteadas en esta fase. Podemos comprobar como la hipótesis 1 y la hipótesis 3 quedan aceptadas, en cambio la hipótesis 2 queda rechazada parcialmente.

**Tabla 82. Resumen del nivel de aceptación de las hipótesis en la Fase 1**

HIPÓTESIS	RESULTADOS
<p><b>H1.</b> El colectivo de funcionarios de la Administración Pública otorga un papel importante a las competencias en relación a un adecuado desempeño de los puestos de jefatura y dirección.</p>	<p>Aceptada</p>
<p><b>H2.</b> El nivel de relevancia otorgado a las competencias es superior en los puestos base que en los puestos de jefatura y dirección.</p>	<p>Rechazada parcialmente</p>
<p><b>H3.</b> El nivel competencial de los puestos de responsabilidad autoevaluados, está por debajo de la población de directivos de referencia.</p>	<p>Aceptada</p>

La presentación que se seguirá para describir e interpretar los resultados sigue el mismo esquema que se ha utilizado en el planteamiento de las hipótesis y en la especificación de los objetivos.

Las conclusiones derivadas del análisis de los resultados son las siguientes:

### **1. El grado de relevancia que otorgan los funcionarios a las competencias profesionales para desempeñar puestos de responsabilidad es muy alta.**

Se pone de manifiesto que las competencias analizadas, son consideradas piezas clave para el desempeño de los puestos de responsabilidad de jefatura y dirección. Los funcionarios consideran como "Bastante importante" y "Muy importante" la gran mayoría de las competencias. El porcentaje más alto se sitúa en el 98,60%. Es de destacar que de un total de 613 cuestionarios cumplimentados, tan solo 44 de ellos contemplaban alguna respuesta con 0 (nada importante), para las 20 competencias estudiadas. Esta aceptación positiva concuerda con los resultados obtenidos en estudios similares (Corominas, 2006).

Se puede afirmar, por lo tanto, que la primera hipótesis (H1) planteada al inicio de la investigación queda aceptada.

Esta conclusión, conduce a plantearse la necesidad de iniciar un proceso de gestión integral de los RRHH por competencias en la APE y, que debería empezar con la identificación de las competencias genéricas y específicas para cada puesto de trabajo, todo ello en concordancia con la misión, visión y valores de la organización.

En un segundo momento habría que elaborar un Diccionario de Competencias de los cargos de jefatura y dirección, en dónde debería quedar de manifiesto, la definición genérica de cada competencia, los descriptores que las traduzcan en conductas observables, y el nivel de dominio (normal, alto y muy alto) de esa competencia para cada nivel de responsabilidad (Generalitat de Catalunya, 2009).

En relación a esta primera conclusión, se ha recopilado una extensa literatura sobre su trascendental importancia dentro de las organizaciones (Boyatzis, 1982; Hay, 1990; Kanungo y Misra, 1992; Spencer y Spencer, 1993; entre otros).

**2. El nivel de relevancia global otorgado en general a las competencias profesionales es claramente superior en los puestos base que en las jefaturas para los puestos de negociado y sección, pero se invierte esta tendencia para las jefaturas de servicio, departamento y directivo, en dónde la importancia otorgada por las jefaturas y directivos es mayor que la importancia concedida por los puestos base.**

Esta afirmación queda avalada por los resultados obtenidos, en los que se establece el nivel de relevancia de las competencias de jefatura y puestos base para cada nivel de jefatura. Por lo tanto queda evidenciada la divergencia entre la opinión de ambos colectivos sobre el valor otorgado a las competencias. Esta característica se conoce en la literatura especializada como "efecto de transigencia", el cual consiste en que la relevancia que los puestos de jefatura y dirección conceden a las competencias de los mandos intermedios, tiende a ser inferior o menos favorable a la que conceden los funcionarios en puestos base. Esto aparece en el metanálisis realizado por Mabe y West (1982), en el estudio de McEnery y McEnery (1987) y en Agut et al., (2001), dónde se compara la importancia que conceden los propios jefes con la que realizan los subordinados.

De esta forma se constata que los puestos base dan más importancia a las competencias para jefe de negociado, y para jefe de sección; en cambio los puestos de jefatura y dirección dan más importancia a las competencias para jefe de servicio, jefe de departamento y directivo.

En este caso, la segunda hipótesis (H2) ha quedado rechazada parcialmente.

**3. Se establecen coincidencias entre ambos colectivos de jefatura y puestos base, en la relevancia de algunas competencias para determinados niveles de jefatura, por lo que parece que siguen las mismas pautas.**

Analizando en detalle los resultados obtenidos, se llega a las siguientes conclusiones:

3.1 Tanto las Jefaturas como los Puestos Base coinciden en posicionar en los primeros puestos de relevancia y para todos los niveles de jefatura existentes, la competencia de *Confianza y seguridad en uno mismo* y la competencia de *Comunicación*.

Hay que resaltar que las dos competencias anteriores forman parte, respectivamente, del Área Intrapersonal (modo en que la persona se relaciona consigo misma) y del Área Interpersonal (modo en que la persona se relaciona con los que le rodean en el trabajo), de lo que numerosos autores han venido llamando de una u otra forma Inteligencia Emocional; necesaria para transformar el potencial intelectual en resultados en la vida real con el reconocimiento y las recompensas consiguientes (Thorndike, 1920; Gardner, 1987; Mayer y Salovey, 1993; Goleman, 1999).

3.2 Los dos colectivos (jefaturas y puestos base) sitúan la competencia de *Trabajo en equipo* en los primeros puestos de relevancia, pero solo para los niveles de jefatura de negociado y sección, quedando relegada esta misma competencia, a los últimos puestos de relevancia para los niveles de jefe de departamento y directivo.

3.3 Las competencias de *Toma de decisiones*, el *Conocimiento de la organización* y la *Capacidad de análisis*, están situadas en las primeras posiciones de relevancia por ambos colectivos, pero solo para las jefaturas de departamento y dirección.

3.4 Destaca especialmente, por encontrarse en la última posición de relevancia para ambos colectivos, las competencias de *Visión y anticipación* para las jefaturas de negociado, sección y servicio, y en el mismo caso se encuentra la competencia de *Influencia* para las jefaturas de servicio, departamento y directivo.

#### **4. Los puestos de jefatura y dirección muestran un nivel competencial autoevaluado estadísticamente por debajo del nivel exhibido por la población de directivos de referencia.**

Esta conclusión permite afirmar que, los actuales sistemas de selección y promoción en la APE no contemplan exigencias específicas para puestos de responsabilidad (inexistencia de un perfil concreto), y en muchos casos tan solo se contemplan los mismos indicadores que para los puestos base.

Tampoco las RPT define funciones específicas y diferenciadas para cada nivel de jefatura, por lo tanto no discrimina qué ha de hacer cada uno en función del nivel de responsabilidad en el que se encuentra. Esta situación hace imposible cumplir con el mandato del EBEP en cuanto a

la obligatoria evaluación del desempeño profesional (art. 20), al no disponer de un modelo frente al que confrontar la realidad de cada funcionario en cuanto a implicación, rendimiento, consecución de objetivos, etc.

Todo ello permite apuntar hacia la necesidad de establecer un modelo formativo, ligado a las competencias requeridas para los puestos de jefatura y dirección que capacite en las funciones que deben asumir, lo cual exigirá, necesariamente, la corrección de las RPT. La formación permite resolver déficits en competencias para desempeñar de forma adecuada el puesto de trabajo (Goldstein, 1980, 1986, 1989, 1991; Swierczek y Carmichael, 1985; McEnery y McEnery, 1987; Ostroff y Ford, 1989; Tharenou, 1989, 1991; Tannenbaum y Yukl, 1992; Bee y Bee, 1994; Guthrie y Schwoerer, 1994; Dipboye et al., 1994; Ford y Kraiger, 1995; Ford, 1997; Peiró et al., 1997; entre otros).

La realidad demuestra que no es suficiente la selección de candidatos para jefes y directivos, tan sólo a través de los procedimientos habituales de concurso de méritos o libre designación, sin un perfil de competencias establecido a priori, que contemple tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes o compromisos personales, que van del saber y saber hacer al saber ser o estar (Morin, 1999).

En resumen, se puede afirmar que la tercera hipótesis (H3) queda aceptada.

**5. Los diferentes estudios revisados en esta investigación (Álvarez y Romero, 2007; Catalá, 2005; Sánchez, 2009) coinciden con los resultados obtenidos y, revelan que los procedimientos selectivos de promoción y formación para responsables en las AAPP, presentan una escasa o nula presencia de perfiles competenciales como indicadores de un buen o excelente desarrollo profesional.**

En el momento actual que vivimos, se están produciendo rápidos y complejos cambios tecnológicos, económicos, laborales y sociales y, ante ello, los RRHH deben poseer las competencias que les permitan afrontar estas situaciones cambiantes. Esto es especialmente relevante en el caso de funcionarios en puestos de jefatura y dirección, piezas fundamentales en nuestras organizaciones, ya que la capacidad de las organizaciones para desarrollarse en un entorno dinámico complejo viene, en gran parte, determinada por las propias capacidades de

sus directivos (Kolb, Lublin, Spoth y Baker, 1986). Es más, algunos autores llegan a afirmar que las organizaciones acaban siendo el reflejo de los líderes que tienen en cada momento (Drucker, 1993).

Con demasiada frecuencia los responsables institucionales, directivos y jefaturas se lamentan de la escasa motivación de sus subordinados, cuando lo adecuado sería reflexionar sobre las causas de esa desilusión, quizás sean ellos con sus comportamientos o falta de comportamientos (competencias) quienes contribuyan a ese proceso en el que el talento es alejado de sus organizaciones por su propia incapacidad o dificultades para liderar correctamente (Fernández, 2007).

**6. Algunas de las competencias indicadas por los encuestados en este estudio como relevantes, están contempladas en el EBEP, por lo que se facilita el proceso de identificación de competencias para cambiar a un sistema de gestión integral por competencias.**

Concretamente las encontramos en:

### **Orientación a objetivos y resultados**

*Art. 53.8: "Actuarán de acuerdo con los principios de eficacia, economía y eficiencia, y vigilarán la consecución del interés general y el cumplimiento de los objetivos de la organización".*

### **Compromiso e identificación con la organización**

*Art. 53.11: "Ejercerán sus atribuciones según el principio de dedicación al servicio público, absteniéndose no solo de conducta contrarias al mismo, sino también de cualesquiera otras que comprometan su neutralidad en el ejercicio de los servicios públicos".*

### **Iniciativa**

*Art. 54.10: "Pondrán en conocimiento de sus superiores o de los órganos competentes, las propuestas que consideren adecuadas para mejorar el desarrollo de las funciones de la unidad en la que estén destinados.*

## 7. El nivel competencial autoevaluado en los jefes y directivos, es de nivel medio en todos los casos de jefatura y dirección.

Se puede afirmar que según las categorías establecidas por los autores del Instrumento CompeTEA (ver tabla 48), los puestos de responsabilidad autoevaluados quedarían encuadrados en un nivel de competencia medio (tabla 49).

Resulta especialmente llamativo que dentro de la distribución de jefes y directivos por nivel de competencias autoevaluadas (tabla 49), la frecuencia de estos en las categorías de Alto y Muy Alto, sea más baja en las competencias que resultan estratégicas y de especial importancia para cualquier AAPP, nos referimos a la competencia de *Identificación con la organización, Resistencia a la adversidad, Planificación y organización, Orientación a resultados, Comunicación y Conocimiento de la Organización*, entre otras.

Si ya resulta especialmente significativo que todos los puestos de jefatura y dirección, puntúen en la categoría media, cuando el nivel de exigencia en las AAPP que cuentan con un sistema de gestión por competencias para los puestos de responsabilidad siempre se sitúa en el nivel alto o muy alto (Generalitat de Catalunya, 2009), también es de destacar que las puntuaciones más bajas obtenidas, y por lo tanto el nivel competencial que poseen sea tan solo medio precisamente en competencias que resultan inseparables y consuntanciales a la función de dirigir, como son las reseñadas en el apartado anterior.

Los resultados obtenidos en este estudio son consistentes con algunos desarrollos teóricos existentes (Salgado, 2011; Jiménez, 2009; OCDE, 2009), las cuales sostienen, en general, que los puestos de responsabilidad en las AAPP son deficientes en su nivel de competencias profesionales. Este déficit competencial, que queda reflejado en los resultados y conclusiones de la presente investigación, es un reto que habrá que afrontar en un tiempo venidero.

En el presente estudio se pone de manifiesto la importancia que los empleados públicos dan a las competencias para el ejercicio de puestos de responsabilidad en la APE. Tradicionalmente, el conocimiento teórico en un momento dado (momento de la oposición) y la especialidad que te da una determinada titulación académica, eran la clave para conseguir una posición profesional de jefatura. En la actualidad y como consecuencia de un mayor nivel de conciencia

con respecto a la trascendencia del rol de jefatura dentro de las AAPP, estamos experimentando algunos cambios.

A raíz de los resultados de esta primera fase, se abren nuevas vías que, sin duda, serán muy interesantes. Por un lado, en la medida en que se ha comprobado la existencia de un nivel competencial medio, que no es el adecuado en los puestos de responsabilidad, se puede incidir en futuras líneas de investigación que nos ayuden a trazar planes de actuación para mejorar dichas competencias. Una de estas líneas deberá consistir necesariamente en revisar a fondo los planes de formación, para evitar actuaciones meramente continuistas o rutinarias, vinculando los proyectos de mejora a la planificación estratégica de cada ámbito, y orientando la misma a las habilidades y aptitudes del personal con el fin de permitir que se avance en sistemas de gestión por competencias". (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2013).

Con respecto a las fortalezas de esta investigación en la primera fase, se ha de decir que es novedosa, en cuanto a que analiza el nivel competencial de los funcionarios con responsabilidad de jefatura en la APE y, sus resultados son de amplia aplicabilidad en el marco de los RRHH. Además facilita definir protocolos de intervención para mejorar las competencias de las citadas jefaturas y directivos porque aporta datos y conclusiones.

Una de sus limitaciones, radica en la imposibilidad de contrastar los resultados obtenidos con otras investigaciones que aborden el mismo tema. Se ha indagado en estudios equivalentes sin conseguir resultados positivos, dada la escasez de los mismos. Si bien se han obtenido referencias sobre aspectos parciales relacionados con esta investigación, tal y como ha quedado reflejado en las citas bibliográficas, pero no se han encontrado referencias referidas a la relevancia que otorgan los funcionarios a las competencias profesionales para el desempeño de puestos de responsabilidad, ni al nivel competencial autoevaluado por jefes y directivos de de la APE.

Sería oportuno replicar el estudio en otras AAPP, porque al ser muy similares, aunque sus atribuciones sean distintas, permitiría establecer comparaciones.

Por último, la traslación del conocimiento generado en esta fase, puede ser de utilidad para desarrollar sistemas de gestión integral por competencias, porque no basta solamente con mejorar algunos de los procesos básicos como es la selección por competencias de los puestos de responsabilidad, se trata de hacer una reforma en profundidad del sistema tradicional de gestión de los RRHH; esto exige además de una reflexión crítica, la participación de los distintos actores implicados, entre ellos los puestos de jefatura y dirección que nos ocupan, los representantes de los trabajadores y el compromiso de los máximos responsables políticos. De la integración de la perspectiva de los citados actores podrá surgir una profunda transformación de las organizaciones públicas para que puedan estar mejor preparadas para estos tiempos de crisis económica y política y vertiginosos cambios en el escenario español, europeo e internacional.

La situación actual demanda una nueva gestión de las políticas y los recursos de las AAPP y por ello es necesario contar, hoy más que nunca, con jefes y directivos con altos niveles de competencias, porque no podemos seguir manteniendo sistemas de selección y formación con métodos tradicionales de acumulación pasiva de conocimientos, por ser insuficientes y pocos ajustados a las necesidades de la realidad.

## 4.2 FASE 2: DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO LA FORMACIÓN EN LOS PUESTOS DE RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA (FRAPE) MEDIANTE EL MÉTODO DELPHI

En la tabla 83 se presenta la hipótesis para esta fase y la aceptación de la misma.

**Tabla 83. Resumen del nivel de aceptación de las hipótesis en la Fase 2**

HIPÓTESIS	RESULTADOS
<b>H4.</b> El cuestionario FRAPE tendrá la capacidad de permitir conocer las necesidades de formación y los problemas actuales de los puestos de responsabilidad de la Administración Pública.	Aceptada

El método Delphi se ha utilizado con éxito en diferentes áreas de investigación en las ciencias sociales y de la salud. La elección de este método para la validación por jueces del cuestionario, se debió a algunas de sus importantes ventajas como la posibilidad de participación de un número alto de expertos ( $N > 20$ ) sin barreras geográficas, con un reducido coste económico y con un relativamente fácil manejo estratégico y estadístico de los resultados, la obtención de datos cuantitativos y cualitativos y la posibilidad de medir el grado de acuerdo. Por otra parte, en la literatura especializada sobre las aplicaciones del método Delphi, queda firmemente establecido que esta herramienta permite obtener el consenso de un panel de expertos (Delp, 1977).

A pesar de las limitaciones intrínsecas al método Delphi; que derivan de su carácter cualitativo y de la posible subjetividad de los panelistas, las conclusiones que se obtienen tienen la suficiente validez, entre otras cuestiones por el alto número de participantes en este estudio en el panel de expertos.

De esta forma los jueces o expertos realizaron importantes aportaciones para la mejora del cuestionario tal como ha quedado recogido en el capítulo correspondiente. Por otro lado, el análisis cuantitativo de las opiniones de los expertos, mostraron que había concordancia entre

los jueces. Esta información cuantitativa ofreció una información muy relevante para eliminar, modificar, o validar posibles ítems.

Hay que destacar que la concordancia de criterio de los panelistas participantes se ha logrado con un grupo de expertos interdisciplinar y con diferentes intereses, y que se ha podido constatar un elevado nivel de acuerdo, tal como ha quedado de manifiesto, en la mayoría de ítems que conforman el cuestionario "la Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española".

La validez del cuestionario se ha medido por el nivel de concordancia de los expertos participantes, y los criterios establecidos en el Delphi, dejándose para un momento posterior la validez empírica del instrumento.

Finalmente, resaltar la importancia del cuestionario ya que permite en un mismo instrumento combinar multitud de variables sociodemográficas con escalas diagnósticas en el ámbito de la formación y las dificultades y problemas más importantes de los puestos de responsabilidad en la Administración Pública, que permitirán realizar propuestas de intervención futuras.

Por todo lo expresado, se puede concluir que el cuestionario la "Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española" tendrá la capacidad de permitir conocer las necesidades de formación y los problemas actuales de los puestos de responsabilidad de la Administración Pública, y así queda evidenciado por el nivel de consenso obtenido por los expertos que han formado parte del Delphi.

Se puede afirmar, por lo tanto, que la hipótesis (H4), planteada al inicio de la investigación queda aceptada.

### 4. 3 FASE 3: ESTUDIO DE LA FORMACIÓN, LAS FUNCIONES Y LOS PROBLEMAS EN LOS PUESTOS DE RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA

A continuación, se expondrán las hipótesis planteadas para esta 3ª fase y los resultados obtenidos.

En la tabla 84 quedan recogidos los resultados, y se comprueba que la hipótesis 5, 6 y 7 quedan aceptadas.

**Tabla 84. Resumen del nivel de aceptación de las hipótesis en la Fase 3**

HIPÓTESIS	RESULTADOS
<b>H5.</b> Los puestos de responsabilidad tienen mayor preferencia por la formación en áreas técnicas que por la formación en áreas gerenciales.	Aceptada
<b>H6.</b> La falta de motivación del empleado público y la falta de sistemas de evaluación del desempeño profesional constituyen los principales problemas de los puestos de responsabilidad.	Aceptada
<b>H7.</b> La formación de jefes y directivos no está ligada a modelos de gestión integral de los RRHH por competencias.	Aceptada

La presentación que se seguirá para describir e interpretar los resultados, sigue el mismo esquema que se ha utilizado en el planteamiento de las hipótesis y en la especificación de los objetivos.

Las conclusiones derivadas del análisis de los resultados son las siguientes:

## 1. Perfil de los participantes en la investigación sobre la formación en los puestos de responsabilidad de la Administración

En el estudio han participado más hombres que mujeres, un 55,1% de hombres, frente a las mujeres, que representan un 44,9%; por grupos de edad destaca, en primer lugar, como el que aglutina más encuestados, el de más de 50 años, con diferencia con respecto al segundo grupo de entre 41 y 50 años, por lo que se evidencia un importante envejecimiento de los puestos de responsabilidad en la Administración Pública. El nivel de estudios más numerosos corresponde a universitario de grado superior, y seguido a mucha distancia por el nivel de estudios de grado medio, por lo que los encuestados estarían muy cualificados desde el punto de vista de la enseñanza reglada. Por nivel de responsabilidad, el jefe de sección, y el jefe de servicio, concentran el mayor número de jefaturas de toda la muestra. Si sumamos los porcentajes de los titulares de órganos directivos, tanto funcionarios de carrera, como de designación política: directivo eventual, directivo funcionario, secretario general, interventor, tesorero, y gerente, obtenemos un alto porcentaje de participación de lo que se ha venido llamando la "alta dirección", muchas veces reacia a participar en este tipo de investigaciones, sobre todo en el momento de coyuntura política en el que se planteo la investigación, entre el 24 de abril y el 17 de mayo. El pasamiento del cuestionario finalizó una semana antes de las elecciones.

El grupo profesional de pertenencia, como cabía esperar por el nivel de titulación de universitario superior, corresponde al grupo A1. Por antigüedad global destaca el grupo de entre 21 y 30 años, y si la antigüedad es en el puesto de responsabilidad actual, el grupo más numeroso es el de 1 a 10 años. Finalmente, el grupo más amplio en cuanto al número de personas que tienen a su cargo, es el de 0 a 5 personas.

Con respecto a la motivación para trabajar en la Administración Pública, la opinión de que la Administración proporciona mayor estabilidad laboral que otras profesiones, empata en relevancia, prácticamente con el grupo de la Administración permite la realización de una actividad con clara utilidad social, pero a muy poca distancia del resto de opiniones: la Administración permite compatibilizar la vida familiar con la laboral, la Administración permite disponer de tiempo para dedicarlo a la actividad política, y por último, la Administración ofrece mayor autonomía en la realización del trabajo.

Y para finalizar esta caracterización de la muestra, tan solo queda referirse a la inclusión de un ítem en el cuestionario, en relación a si los encuestados *¿consideran que el puesto que ocupan en la actualidad, puede ser desempeñado indistintamente por hombres o mujeres?, y ¿por qué?* Ya en la fase de evaluación del cuestionario, por parte del panel de expertos, se recibieron aportaciones en la línea de cuestionar que se planteara este interrogante, pero el investigador, decidió incluirlo en la versión final que cumplimentaron los encuestados. El propósito no era otro que recabar información, que no estuviera disponible, y que permitiera entender mejor, por qué en muchas administraciones en las que hay más mujeres que hombres, estas son menos numerosas en los puestos de jefatura, sobre todo a medida que se escala en los niveles jerárquicos de la organización (López et al., 2012; Sarrió, 2002).

Los resultados son radicalmente favorables al si, es decir, el 91,3% opina que, los puestos de responsabilidad se pueden ocupar indistintamente por hombres y mujeres, y un 1,3% considera que no, tan solo un 7,4% no ha contestado a esta cuestión.

Las respuestas cualitativas que se han dado en el cuestionario en orden de importancia, estableciendo categorías por la frecuencia de las respuestas, son las siguientes, empezando por el SI: hombres y mujeres son iguales; por mérito y capacidad; pregunta absurda; ¿y por qué no?; no implica esfuerzo físico; y el resto de categorías no llega al 1%; por lo que no se citan. En lo que respecta a los motivos para contestar NO, se expone a continuación cada una de las respuestas, con expresión del género que las ha emitido:

1. *"A veces se carga peso"* (hombre).
2. *"Porque somos distintos"* (hombre).
3. *"Interacción con capataces y oficiales que por tradición o cultura, no están acostumbrados a tratar con mujeres. Riesgo de conflicto, injustificado pero conflicto"* (hombre).
4. *"En general, no coincido con los estilos masculinos de las jefaturas, que tienden a mayor personalismo, a preocuparse menos de sus equipos, tienen mayores dificultades en la delegación y confianza en el personal y están mas pendientes de su posición"*

*particular en la organización; no favorecen de igual manera la participación, por lo que pierden mucho conocimiento y recursos existentes. También observo una pérdida importante de tiempo en reuniones alargadas innecesariamente y problemas de coordinación importantes” (mujer).*

5. *“Son aspectos, relacionados con la capacidad para poner en práctica habilidades, conocimientos, valores y actitudes; que dependen de las particularidades o cualidades de una persona, no de su sexo” (mujer)*

Parece evidente, que esta última contestación debería estar encuadrada en el SI, por lo que finalmente, frente a la pregunta planteada al inicio, de si *¿cree que el puesto de responsabilidad que ocupa en la actualidad puede ser desempeñado indistintamente por hombres y mujeres?*, tan solo 4 encuestados considerarían que no.

Hay que destacar que es una de las preguntas cualitativas que más contestación ha obtenido, en cuanto a la extensión de las respuestas.

## **2. Los jefes y directivos tienen una mayor preferencia por la formación en materias técnicas, que por la formación en materias gerenciales.**

En la investigación se ha preguntado a los funcionarios de carrera, y a los titulares de órganos directivos de designación política, *¿en qué materias consideran necesaria una formación específica en relación a las funciones de su puesto de trabajo?*, y como se ha podido comprobar, las materias que forman parte de la dimensión técnica y de la dimensión gerencial, están repartidas manteniendo cierto equilibrio en el nivel de relevancia otorgado por los encuestados, si bien, las materias de la dimensión gerencial quedarían posicionadas discretamente por encima de las contrarias en las 24 materias evaluadas, en cuanto a la consideración de necesidad.

Con respecto a la *formación ofertada* por las AAPP de pertenencia, aunque no realizada necesariamente por los encuestados, los responsables colocan en la primera, segunda, y quinta posición las materias de la dimensión técnica (*Puesta al día en normativa legal, Formación técnica especializada en su área de actividad, y Modelos de gestión de la calidad*).

Otro indicador para esta comparación lo encontramos en la *formación que, efectivamente, han realizado* los jefes y directivos en los dos últimos años, en este caso encontramos que las materias de la formación técnica vuelven a ocupar los primeros puestos, concretamente *Puesta al día de normativa legal* (1º puesto), *Formación técnica especializada en su área de actividad* (2º puesto), y *Modelos de gestión de la calidad* (5º puesto).

Si la pregunta es *¿en qué materias desearían completar su formación?*, observamos que ocuparían el primer y tercer lugar, respectivamente, la *Formación técnica especializada en su área de actividad*, y la *Puesta al día en normativa legal*, quedando relegado al 5º y 6º lugar, respectivamente, las materias de la dimensión gerencial, *Planificación y organización*, y la *Toma de decisiones*. Esta pregunta, aunque pueda parecer similar a las anteriores, incorpora un matiz importante, y es que implica ya cierto esfuerzo por parte de los encuestados, una posición más activa.

Y, finalmente los encuestados, cuando se les pide que *autovaloren sus conocimientos* en las diferentes materias y dimensiones, concluyen que, la primera posición, sería para la *Formación técnica especializada en su área de actividad*, y en la posición sexta, tendríamos la *Puesta al día en normativa legal*, ambas encuadradas en la dimensión técnica.

Para concluir este primer análisis, podemos afirmar que con los resultados obtenidos, los puestos de responsabilidad, desearían completar su formación, y han realizado formación, es decir expresan su deseo y ejecutan su deseo, en materias, fundamentalmente de la dimensión técnica, por lo que se observa una preferencia por esta dimensión, frente a la dimensión gerencial. En cambio, si preguntamos sobre la necesidad de formación específica en diferentes materias para el puesto de trabajo, el resultado mantiene cierto equilibrio entre ambas con escasa preponderancia de las materias de dimensión gerencial.

Se puede afirmar, por lo tanto, que la hipótesis (H5), planteada al inicio de la investigación queda aceptada.

Si admitimos que la esencia de dirigir consiste en coordinar, orientar y arbitrar el trabajo de las personas que forman parte de la organización hacia el logro de unos objetivos, esto

implica, en buena medida: lograr cambiar la conducta de otros, de tal manera que "hagan voluntariamente lo que hay que hacer", conocer y encauzar los comportamientos de los colaboradores. Para ello el directivo requiere de una serie de conocimientos, habilidades, cualidades conocidos como competencias directivas, en este sentido la preferencia de los puestos de responsabilidad encuestados, por la dimensión técnica de la formación, en detrimento de la gerencial, no ayuda a disponer de una dirección "profesional". Es de suponer que todo funcionario cuando asciende en la escala jerárquica, se ha de volcar de lleno en la actividad de dirigir lo público, y dejará, casi en su totalidad, las funciones de su cuerpo, escala o puesto de trabajo anterior. Para decirlo más claro, llegado el momento dejarán de ser abogados, ingenieros, arquitectos, economistas, etc., para pasar a ser directivos, y no volverán a desempeñar funciones profesionales vinculadas exclusivamente con su titulación académica. En esta línea de argumentación se centrarían las investigaciones de diferentes autores que ponen el foco de atención sobre las competencias gerenciales (Catalá, 2005; Fernández, 2007.; y Cardona, P. y García, P. 2005). Los resultados obtenidos en este trabajo, irían en la línea opuesta, en cuanto a que la preferencia de los puestos de responsabilidad estaría más centrada en la dimensión técnica de sus funciones.

### **3. La falta de motivación del empleado público y la falta de sistemas de evaluación del desempeño profesional constituyen los principales problemas de los puestos de responsabilidad.**

Se ha pedido a los encuestados su opinión sobre la necesidad de un programa de motivación, y los resultados no pueden ser más clarificadores un 70,5% considera que si es necesario.

También consideran, dentro de la comparativa de las 24 materias formativas, que la formación en motivación debería ocupar la 3ª posición en importancia, y la 4ª posición en aquellas materias con las que desearían completar su formación. Los jefes y directivos aprueban en cuanto a conocimientos autoevaluados en la materia de motivación, con una nota media de 6,09.

En cuanto a los problemas más importantes a los que deben hacer frente los puestos de responsabilidad y con los que tienen que lidiar, a diario, en su función de dirigir personas, la motivación aparece en el primer puesto de importancia.

Por orden de relevancia se han establecido las siguientes categorías, en lo referente a los factores de motivación a los que se les debería prestar atención desde el punto de vista de jefes y directivos:

1. Evaluación del desempeño profesional.
2. Definición clara de objetivos.
3. Carrera profesional.
4. Promoción interna.
5. Compromiso e implicación con la organización y la ciudadanía.
6. Más formación y de mejor calidad.
7. Mejores condiciones de trabajo: prestaciones sociales, flexibilidad horaria, devolución de los días moscosos (días por asuntos propios) y los canosos (por antigüedad).
8. Trabajar en equipo.
9. Reforzar la autoestima de los funcionarios.
10. Participación en la toma de decisiones.
11. Organización del trabajo.
12. Delimitación de funciones y responsabilidades.
13. Coordinación y comunicación.
14. Orientación de la organización a resultados.
15. Autonomía en el desempeño de funciones.
16. Aplicar el régimen disciplinario
17. Sistemas informales de relación: tomar café juntos, comidas, jornadas de trabajo.
18. Más recursos humanos y materiales.
19. La motivación en el trabajo no se aprende, se tiene.

Queda evidenciado por un lado, la importancia que le otorgan a esta área de conocimiento, y por otro, que resulta ser el problema más importante desde la perspectiva de los encuestados.

En este sentido algunos autores (Prats, 1987), advierten que entre los principales problemas a los que se enfrentan las AAPP para contar con una política de personal, se encuentran: la definición de objetivos, la programación y la planificación, reducir el tiempo que transcurre entre la determinación de necesidades de personal y la cobertura de las mismas, coordinar las unidades administrativas que interactúan en el proceso, etc., todos ellos elementos que

interfieren en el nivel de satisfacción y motivación de los empleados públicos, y que serían coincidentes con los resultados de este trabajo.

Estudiosos de la Administración Pública como López Rodó (1992) señalan que "la gestión estratégica de los Recursos Humanos supone, en primer lugar, tener en consideración a las personas con que cuenta la organización a la hora de fijar sus objetivos y, en segundo lugar, diseñar una estrategia específica de Recursos humanos, como elemento esencial de la estrategia global de la actuación del Estado ", y añade "en España más que una gestión estratégica hay una gestión de personal carente de estrategia.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo con respecto a la falta de motivación en el área de RRHH, son consistentes con otras opiniones expresadas por autores de referencia, como Ocaña (1994), el cual manifiesta que la principal causa de la falta de credibilidad social en el sistema de selección es la abismal distancia entre éste y la idoneidad que deben tener los empleados públicos para el ejercicio de su trabajo. De forma que actualmente no se selecciona al mejor sino al "más preparado" según el "principio de capacidad", es decir, al que está más capacitado para superar una oposición según su capacidad de exposición o memorística.

En cuanto a si son necesarios sistemas de evaluación del desempeño profesional, se concluye que los empleados públicos con responsabilidad de jefatura y dirección consideran como "Bastante necesario" y "Muy necesario", con un porcentaje de 73,1 la necesidad de sistemas de evaluación del desempeño. Según los mismos encuestados, y a la pregunta de si existen en la actualidad sistemas que permitan evaluar formalmente el desempeño de los empleados públicos, en sus respectivos Ayuntamientos, el 64,4% contestan negativamente.

A través de este estudio se ha podido evidenciar que, la falta de sistemas de evaluación del desempeño profesional constituya uno de los principales motivos de insatisfacción y crítica al funcionamiento de la Administración Pública, en la mayoría de ítems cualitativos aparecen respuesta relacionadas con los problemas que genera la inexistencia de un sistema de evaluación del desempeño profesional como la *falta de control sobre la actividad del personal, no están delimitación las funciones y responsabilidades, falta de apoyo de los superiores para disciplinar, falta de identificación con los programas municipales, poca productividad,*

*desequilibrios en el volumen de trabajo, dificultades para aplicar contingencias al personal, falta de compromiso y mala actitud de algunos empleado públicos, etc.*

En cuanto a las características que deberían tener y las mejoras que deberían introducirse en los sistemas de evaluación del desempeño, los encuestados responden:

- *Que se cree (porque no existe en la actualidad)*
- *Justo, equitativo y objetivo*
- *Controlado externamente*
- *Limitar la influencia de los sindicatos en la elaboración y ejecución*
- *Evaluadores bien informados y formados*
- *Fijar, previamente, objetivos e indicadores de resultado*
- *Que alcance a toda la organización*
- *Que sea por unidades orgánicas, y no se aplique individualmente*
- *Que se aplique al personal de designación política*
- *Que la evaluación sea por competencias*
- *Con poder para recompensar y sancionar*
- *Basado tanto en criterios cuantitativos como cualitativos*
- *Que se utilice para remover (cesar) a las jefaturas*

Hemos podido comprobar que en estos resultados, de nuevo, son consistentes con la investigación realizada por el Instituto de Empresa para el sector público de Price Waterhouse y Coopers, con la colaboración de las Universidades de Carlos III, y la Pompeu Fabra (Ángel, A.; Kennet, A.; Salvador, M.; y Simón, C.; 2008), bajo el título de la Evaluación del Desempeño en las Administraciones Públicas. En la citada investigación se realiza un análisis de las experiencias a nivel nacional e internacional, los problemas que conlleva un erróneo enfoque de los objetivos y del proceso de implantación de la evaluación, además de recomendaciones respecto a la implantación de la evaluación del desempeño en las Administraciones Públicas españolas.

En este caso, la hipótesis sexta (H6) ha quedado aceptada, en cuando a que la falta de motivación del empleado público, y la falta de sistemas de evaluación del desempeño

profesional constituyen los principales problemas de los puestos de responsabilidad encuestados.

Una posible interpretación de por qué no existen, en general, en la Administración Pública sistema de evaluación del desempeño profesional (64,4% de los encuestados afirma que no existe en su Administración de pertenencia), obedece, posiblemente, a la dificultad de su diseño, la falta de modelos previos, y a las resistencias y desconfianza que este espinoso tema genera entre funcionarios, sindicatos y responsables políticos, y que lleva a que no se enfrente este tema con responsabilidad, y con propuestas rigurosas y consensuadas.

Otras posibles explicaciones, saltan a la vista, y han sido puestas de manifiesto por los responsables de personal en esta investigación, por un lado la evaluación del desempeño profesional, tiene unas dificultades intrínsecas derivadas de la sistematización de esos procedimientos que implican la recogida de datos y evidencias en los que apoyar cualquier juicio de valor que se emita. Por otro lado, la utilización de evaluadores que no poseen una cualificación específica para desarrollar esta tarea y que pueden incorporar, sin deseirlo multitud de sesgos, tal como se explico en el capítulo 1 de este trabajo. También, puede convertirse en un instrumento injusto de discrecionalidad que permita favorecer a los más próximos en detrimento de los méritos, la implicación y el compromiso, y finalmente, que no se utilice la evaluación, para lo que en esencia sirve, detectar los puntos débiles y fuertes de cada sujeto de la organización, pero comunicando esos resultados mediante sesiones de feedback, todo ello, dentro de un proceso de mejora profesional.

Estos resultados, también, son consistentes con los obtenidos en otros estudios similares (Mateo, 2000), este autor, establece una serie de problemas en la aplicación de modelos de evaluación: (1) problemas conceptuales, existe una cierta dificultad a la hora de definir los criterios de calidad de estos modelos; (2) problemas técnico-metodológicos, son aquellos relativos a la limitaciones de los instrumentos de medida para la obtención de información válida y fiable; (3) problemas de gestión política de la evaluación, muestran la limitaciones de los sistemas por las situaciones políticas o normativo legales como es el caso de la Administración Pública; y (4) problemas culturales, es preciso consolidar una cultura organizacional de evaluación hacia la mejora continua.

#### 4. La formación recibida por jefes y directivos no está ligada a modelos de gestión integral de los RRHH por competencias.

En relación a los datos obtenidos, los funcionarios encuestados consideran que la formación recibida, con un porcentaje del 74,6% (suma de "Nunca" y "Alguna vez"), no está ligada a modelos de gestión integral de los RRHH por competencia; previamente, a la contestación del cuestionario, se les facilitó el concepto de modelo de gestión integral de los RRHH por competencias (Anexo 4) en forma de glosario dentro del mismo cuestionario.

Llama la atención que el 49,2% responde que si están definidas en su Ayuntamiento las competencias profesionales específicas requeridas para cada puesto, frente al 42,1% que considera que no, y el 8,7% que no contesta; y llama la atención porque el trabajo más difícil parecería estar hecho, y constaría muy poco técnicamente dar el salto a un modelo de formación por competencias, tal como se ha explicado en el estado del arte del capítulo 1 de este trabajo.

En este caso, la séptima hipótesis (H7) queda aceptada.

En este apartado, debemos hacer referencia expresa, tras la lectura atenta de la literatura existente sobre este tema, y tras la revisión exhaustiva de la formación que se imparte en las distintas Escuelas de Administración Pública de las Comunidades Autónomas, que la única escuela que tiene desarrollado y aplica un modelo de gestión integral de la formación por competencias es la Escuela de Administración Pública de Cataluña.

Desde principios del año 2005, desde la Secretaría de Función Pública y Modernización de la Administración de la Generalitat de Cataluña se inició un proceso de cambio, y uno de los elementos que identificaron como prioritarios, fue la correcta selección, capacitación y evaluación de la línea de mando, dada la relevancia de su actividad laboral y la extensa área de influencia de estos últimos.

Por eso, y en coherencia con esta cuestión, editaron una serie de guías que orientaron el proceso de implementación del modelo que diseñaron, de gestión integral de los RRHH por competencias, y que aplicaron, como veremos a continuación, en la formación de su cadena de

mandos. De esta forma elaboraron y publicaron: 1 la (Guía para elaborar la descripción de los puestos de trabajo, 2009); (2) la (Guía para identificar y definir perfiles competenciales en ámbitos funcionales, 2009); (3) el (Diccionario de competencias de los mandos de la Generalitat de Cataluña, 2009); y (4) la (Guía para la evaluación de competencias de los mandos de la Generalitat de Cataluña, 2010).

De todos estos documentos, uno de los más importantes es el Diccionario de competencias de los mandos de la Generalitat de Cataluña, porque tiene como objetivo principal ser el instrumento de referencia, la piedra angular, de todos los procesos que impliquen la provisión y la selección, la detección de necesidades, la impartición de la formación, y la evaluación de las personas.

Desde el modelo de la Generalitat de Cataluña, la gestión por competencias tiene implicaciones significativas en el diseño, desarrollo e implantación de la formación que ofrecen. De esta forma todos los cursos se estructuran y organizan en torno a su modelo de 11 competencias: (1) Dirección y desarrollo de personas; (2) Comunicación, persuasión e influencia; (3) Visión estratégica; (4) Flexibilidad y gestión del cambio; (5) Trabajo en equipo y trabajo en red; (6) Planificación y organización; (7) Orientación a resultados y orientación a la calidad; (8) Análisis de problemas y toma de decisiones; (9) Orientación a la ciudadanía; (10) Compromiso con el servicio público y la organización; y (11) Actualización profesional y mejora continua. En cada acción formativa se especifican las competencias concretas que se trabajan, así como el nivel de adquisición de la competencia genérica, a quién va destinado, la metodología empleada, que, como no podría ser de otra forma, va en consonancia con la esencia de las competencias, es decir metodologías participativas que permitan adquirir la competencia trabajada: role playing, talleres, estudio de casos, simulaciones, y la evaluación posterior de todo lo adquirido en la acción formativa, a través de pruebas situacionales.

Se han podido comprobar tímidos desarrollos en la aplicación de las competencias a la formación de directivos, en otras Escuela de Administración Pública, pero en ningún caso con el nivel de rigurosidad, amplitud y consolidación como el de Cataluña, a lo sumo, en algunos cursos concretos se citan las competencias implicadas, pero sin incorporar una visión, y diseño coherente con la esencia del concepto de competencia. Hay que hacer mención aparte al

Instituto Andaluz de Administración Pública, que se quedaría a medio camino entre las anteriores.

### **5. La valoración global de la calidad de la formación recibida en los dos últimos años, por los puestos de responsabilidad, es de insatisfacción**

Los jefes y directivos encuestados se muestran insatisfechos con respecto a la formación recibida. Los resultados de la suma de los porcentajes de las valoraciones "Mala y Regular" llega al 52,3%, le sigue el resultado de las valoraciones de "Buena y Excelente", con un porcentaje de 35,6%, y finalmente no habrían contestado a esta cuestión un 12,1%.

La comprensión de este resultado y la interpretación del mismo, se obtiene de otras preguntas del cuestionario, concretamente frente a la pregunta de la *no participación en la formación ofertada*, mediante la realización de las acciones formativas programadas, los encuestados afirman, en orden de importancia que: (1) las acciones formativas no son adecuadas a las necesidades del puesto de trabajo, (2) no se pueden dejar descubiertas las necesidades del servicio, y (3) no se realiza una difusión adecuada de las acciones formativas.

Se han comparado estos resultados con los obtenidos en el estudio realizado por la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) sobre las Necesidades de formación en la Administración Local: déficits y retos de futuro, y las causas de la no asistencia a la formación, en este último estudio, son en orden de importancia: Incompatibilidad horaria por falta de personal, No se encuentra utilidad a los contenidos, y No llega información suficiente.

Por lo anterior podemos concluir que los resultados de ambas investigaciones, en el sentido expresado, pueden considerarse coincidentes.

Como *aspectos a mejorar en la formación recibida*, y por lo tanto, son elementos que generan insatisfacción, se establecen los siguientes en orden de importancia: (1) contenidos, con casi 28 puntos de diferencia con respecto a (2) metodología, y (3) la utilidad de los contenidos.

En cuanto a las *características de la formación*: modalidad, formato, temporalización, y localización, los encuestados apuestan y valoran que las acciones formativas sean *presenciales*,

frente a distancia (on line o semipresencial), que sean en forma de *cursos* (frente a seminarios, jornadas y congresos), que sea *en horario de trabajo* (frente a fuera de horario de trabajo), y finalmente que sea *en la misma ciudad* (frente a tener que desplazarse).

En otro aspecto importante al que en excesivas ocasiones no se le presta la atención que merece, tendríamos, la *utilidad de las diferentes metodologías utilizadas en la formación*. Los jefes y directivos encuestados prefieren y anteponen los métodos participativos frente a los pasivos, de esta forma y en el siguiente orden de primacía expresan su preferencia los jefes y directivos: (1) estudio y resolución de casos, (2) talleres, (3) mesas redondas, (4) formación on line, (5) conferencias, y (6) la clase magistral. Este no es un debate nuevo, y en esta línea muchos autores, como Kolb, (1976), defendían que los métodos prácticos producen un aprendizaje efectivo, como una experiencia capaz de cambiar las habilidades, conocimientos y creencias de los participantes.

Finalmente, los puestos de responsabilidad manifiestan su *interés por otras materias formativas*, y en orden de importancia encontramos: (1) las nuevas tecnologías aplicadas a las AAPP (administración electrónica, simplificación administrativa, firma electrónica, redes sociales, etc.), (2) la informática (bases de datos, paquete office, diseño gráfico, etc.), y (3) los idiomas (inglés, francés, y alemán).

De nuevo los resultados están en sintonía con los obtenidos por la FEMP; en cuanto al interés por las materias del apartado anterior, en este sentido, la demanda que se ha generado ha sido constante y la asistencia a los cursos con estos contenidos muy concurrida, en las acciones formativas estudiadas por la citada Federación.

## **6. Tareas, dificultades y problemas de las jefaturas y directivos en el marco de sus responsabilidades**

Uno de los objetivos de esta investigación, es conocer y describir las tareas que mayor atención reclaman y los problemas más importantes con los que se enfrentan los puestos de responsabilidad; en las siguientes líneas se procede a relacionar y comentar las conclusiones que se han obtenido.

Por orden de importancia se han establecido las siguientes categorías, en lo referente a las tareas que han de atender, y a la mayor atención que estas les reclaman:

1. Gestión de la organización: planificación estratégica, coordinación y supervisión de los servicios, formular directrices y priorizar actuaciones, organización de tareas, asesoramiento, etc.
2. Tramitación administrativa: completar el expediente administrativo en todas sus fases, elaborar informes, elaboración de pliegos, contratación de proveedores, inspecciones, etc.
3. Gestión del personal: motivación del personal, coordinación de los equipos, asignación de tareas y supervisión, mediación en conflictos del personal, etc.
4. Atención a la ciudadanía: de forma presencial, telefónica, página Web, atender las quejas, etc.
5. Gestión de la información: mantenimiento de bases de datos, análisis estadístico, protocolos de trabajo, etc.
6. Gestión de programas: estudio, diseño e implementación, buscar financiación externa, dirigir y coordinar equipos de personas, etc.
7. Gestión del presupuesto: previsión de gastos, expedientes de deuda, fiscalizar el gasto, subvenciones, etc.
8. Búsqueda de información: elaborar informes, resoluciones, decretos, legislación aplicable, jurisprudencia, etc.

El resto de categorías queda muy por debajo en porcentaje, por lo que no se relaciona.

Con respecto a las citadas tareas, no se diferencian en lo esencial a las clasificaciones recogidas en la literatura, por autores como Mintzberg (1991), el cual plantea los diferentes papeles que como un todo integrado debe asumir cualquier directivo.

Con respecto a los **problemas más importantes con los que se enfrentan a diario, los puestos de responsabilidad**, en su función de dirigir personas; las conclusiones, clasificadas en categorías, por orden de importancia, son las siguientes:

1. Falta de motivación del personal: falta de consecuencias del bajo rendimiento, ausencia de carrera profesional, no se valora tener un empleo fijo, poca implicación, apatía, etc.
2. Dificultades para aplicar contingencias al personal: falta de apoyo para imponer sanciones disciplinarias, no se valora económicamente al que cumple, faltan mecanismos de evaluación del desempeño profesional, dificultades para premiar y castigar, etc.
3. Problemas de coordinación: exceso de jefes, no se da la misma información a todos, falta de reuniones de coordinación entre la alta dirección con los funcionarios, el departamento de RRHH no debería estar centralizado, no se puede delegar, etc.
4. Falta de organización: indefinición de objetivos, estructura administrativa obsoleta, falta de una política de RRHH clara, falta de protocolos de actuación claros por la disparidad normativa, duplicidad de tareas y responsabilidades, improvisaciones constantes, etc.
5. Falta de liderazgo: no existe una formación específica como jefe-líder, y ocupan las jefaturas quienes más cursos tienen, pero sin capacidad de dirección, y sin capacidad para: transmitir directrices comprensible, y aplicables, ser justo y equilibrado en el trato con el personal, saber ordenar y dirigir manteniendo un buen ambiente de trabajo, etc.

6. Falta de flexibilidad: desajuste entre las condiciones laborales y las necesidades del servicio, resistencia al cambio, falta de autonomía en la gestión del personal, relación de puestos de trabajo (RPT) rígidas, etc.
7. Diferencias interpersonales: envidias, tratar con trabajadores conflictivos, diferentes puntos de vista, procura un buen ambiente de trabajo, etc.
8. Falta de formación específica: falta de adecuación y competencia en el puesto de trabajo, no se asigna el personal en función de las actitudes y aptitudes, falta de conocimientos en los directivos que derivan del carácter temporal de los nombramientos, poca formación del personal administrativo, etc.
9. Deficiencias en la comunicación: la dispersión territorial es un problema, se ha de favorecer la comunicación bidireccional, falta un sistema informático adecuado, no se dispone de tiempo suficiente para atender a las jefaturas, etc.
10. Delimitación de funciones: la no definición de las funciones de los puestos de trabajo es un foco de conflictos, la relación de puestos de trabajo es excesivamente genérica y pierde su función, falta de directrices claras de los superiores, etc.

El resto de problemas, aunque se han establecido categorías para ellos quedan por debajo del 3% de la muestra, y no se comentaran.

### **7. Actores en el entorno de los puestos de responsabilidad de especial relevancia que, pueden obstaculizar o favorecer la actividad y los objetivos de las Unidades de las que son responsables los jefes y directivos estudiados**

En el presente estudio se ha querido conocer directamente la opinión de los jefes y directivos con respecto a ciertos actores con los que interactúan constantemente de una forma directa o indirecta, en el marco organizativo en donde realizan sus funciones.

Para ello se les interroga sobre el grado en que esos actores obstaculizan o favorecen su trabajo diario. De esta forma se concluye que en orden de importancia, los principales actores

**que obstaculizan** son: (1) el equipo de gobierno municipal; (2) altos cargos (personal eventual); y (3) directivos (funcionarios de carrera). Por el contrario los **actores que favorecen**, de nuevo por orden de importancia, son: (1) subordinados de su unidad; (2) jefe inmediatamente superior; y (3) directivos (funcionarios de carrera). El número de actores posibles para realizar la comparativa es de 11, y se ofrece en este análisis solo los tres primeros en cada caso.

Una de las primeras conclusiones es que todos los actores que obstaculizan están situados en las posiciones de más alta autoridad dentro de la organización municipal, y además en el mismo orden natural de jerarquía (1, cargos electos; 2, titulares de órganos de dirección de designación política; y 3, directores como funcionarios de carrera). Para entender mejor los motivos para obstaculizar, se reproducen, a continuación, algunas de las respuestas que con mayor frecuencia se han emitido por los encuestados:

*"pretenden resultados contrarios a la equidad, los cargos políticos no se preocupan de su formación sobre la materia de la que son responsables, interferencias en la toma de decisiones, se intentan buscar atajos para no seguir el procedimiento administrativo, no se respeta el orden de jerarquía de la organización, los políticos se creen más la información de los funcionarios "amigos", que la de las jefaturas, falta de coordinación entre concejalías, compromisos políticos con entidades o personas por encima del interés general, externalizando cosas que debería hacer la administración, falta de apoyo en situaciones delicadas, los cargos directivos son ocupados por políticos sin experiencia y sin conocimientos, falta de coherencia entre las directrices de un gobierno y otro, y cada 4 años "reset" y vuelta a empezar, buscar formulas para hacer fraude a la administración, en los cargos de libre designación política no prevalecen criterios técnicos para su elección".*

Resulta evidente que, por los comentarios expresados por los encuestados, y por los porcentajes obtenidos, existe desconfianza, y, cierto malestar con respecto a los puestos de más alta autoridad dentro de la Administración Local, y esta desconfianza es compartida por toda la escala de mando.

Otra conclusión, derivada de los porcentajes otorgados a los actores que favorecen, es que estos obtienen un porcentaje más alto cuanto más cerca están del encuestado que opina, es decir: los que están por debajo del jefe o directivo encuestado (subordinados de su unidad), y

los que están inmediatamente por encima (jefe inmediatamente superior), y finalmente los directivos (funcionarios de carrera), en contraposición a los que obstaculizan, que estarían, como hemos visto, en el vértice de la pirámide jerárquica, o dicho de otra forma, serían los más alejados dentro de la organización.

A continuación, se reproducen algunas de las respuestas que con frecuencia se han emitido, sobre la forma de favorecer:

*"informando de problemas y deficiencias, realizando reuniones de trabajo, escuchando antes de decidir, mis jefes hacen de facilitadores, llevar a término las sugerencias aportadas, dotando de recursos humanos y materiales, aprobando un presupuesto suficiente, apertura a nuevas ideas y proyectos, dejando que los funcionarios realicemos de forma independiente y autónoma nuestro trabajo, marcando objetivos claros, dejando trabajar a los técnicos, el trabajo saldría igual si no hubiera políticos, subordinados siempre dispuestos a colaborar, haciendo cada uno su trabajo, los trabajadores inferiores siempre terminan demostrando su profesionalidad, alto grado de compañerismo, firmando las facturas y certificaciones que se les presenta (¡menos mal!, no siempre ha sido así)".*

**8. Los protagonistas de esta investigación (funcionarios de carrera en puestos de jefatura y dirección, y los titulares de órganos de designación política) están comprometidos con la mejora de la Administración Pública.**

Habiendo andado ya casi todo el camino en el desarrollo de la investigación y en la redacción de este trabajo, es de justicia poner en valor, el compromiso de todos los que han participado; todo ello puesto de manifiesto por la contestación a los dos instrumentos con numerosos ítems. La implicación de los encuestados ha quedado patente, también, por la extensión de los comentarios en las preguntas abiertas. Hay que resaltar la colaboración totalmente desinteresada por parte de los expertos participantes en el Delphi, la gran mayoría de ellos funcionarios de carrera con muchos años de experiencia en puestos directivos y en contacto con la formación.

Nuestra intención ha sido la de abarcar la realidad de los puestos de responsabilidad cuya principal misión es la de modernizar el funcionamiento de la Administración Pública para

hacerla más próxima, accesible y transparente, y así poder satisfacer las necesidades y expectativas de la ciudadanía.

Toda esta labor se ha visto recompensada, en primer lugar por el compromiso al que ya se ha hecho referencia, y, en segundo lugar por las expectativas que la investigación con los resultados y conclusiones que se presentan en este trabajo, ha generado en las Administraciones participantes y su personal, y que se reflejan en las contestaciones al último ítem del cuestionario: *¿desea hacernos llegar algún tipo de observación o comentario?*

A continuación se transcriben, como muestra del compromiso de muchos empleados públicos y responsables políticos, las observaciones realizadas:

*"Espero que esta investigación sirva para algo, mis mejores deseos para esta investigación, me gustaría que sirviera para mejorar, seguro que nosotros no nos enteraremos de los resultados, agradecería que nos llegaran las conclusiones, gracias por este estudio, deseo que tenga una utilidad real, enhorabuena por la iniciativa, los resultados y las conclusiones deberían publicarse y elevarse a la FEMP para su aprovechamiento en todas las Administraciones, interesante encuesta, enhorabuena por el estudio, agradezco la intención de enviar a las personas que participamos en la encuesta los resultados del estudio, la empresa que hace este test va a querer vender algo con los propios resultados del test, espero que la encuesta sirva para mejorar los servicios públicos".*

## 4.4 CONCLUSIONES FINALES

Las conclusiones de este trabajo responden a los objetivos que motivaron la investigación y recogen los conocimientos y reflexiones generados a lo largo del proceso. El carácter dinámico y transformador de la investigación, va a permitir plantear algunas propuestas de intervención. En este caso dichas propuestas irán en la línea de identificar los principales factores para el diseño de una estrategia (modelo) de formación por competencias para jefes y directivos de la Administración Pública Española.

También, pretende ser una reflexión crítica desde la experiencia que el autor ha vivido como responsable académico de una escuela autonómica de formación, y desde la formación impartida a directivos tanto del sector público como del privado. Las conclusiones permitirán, finalmente, conocer las limitaciones del trabajo realizado, al mismo tiempo que proponer líneas futuras de investigación.

Es de todos sabido que los factores involucrados en un proceso formativo son: los objetivos, los contenidos formativos, la metodología, el perfil del formador, y el perfil del alumno (Smith y Delahaye, 1987). Estos cinco elementos han de ser considerados como los factores clave para el diseño de cualquier programa formativo, y además, son interdependientes, y han de ser juzgados unos en relación con los otros: determinados objetivos solo podrán ser alcanzados con un perfil concreto de formador, con una metodología adaptada al resultado que se persigue, y la selección correcta de los destinatarios también constituye un factor de importancia.

Pongamos en contacto lo que dicen los autores concedores de la teoría, y los resultados obtenidos por la investigación realizada.

Los **objetivos** de cualquier acción formativa han de estar en consonancia con la misión, la visión, y los valores de la Administración que la imparte, parece claro que la misión (como la razón de ser) viene definida a través de las funciones que tiene asignada cada Administración Pública, en la normativa vigente, pero no es así, en el caso de la visión (en dónde queremos estar mañana), y los valores que cada Administración elige para responder a las necesidades y

expectativas de la ciudadanía, en donde la responsabilidad se traslada a la propia Administración en cada caso. En este sentido la *Planificación estratégica y la Organización* demandada por los encuestados como muy necesaria, podría mejorar la situación presente. En las preguntas abiertas, la falta de objetivos fue una crítica constante de los participantes que también se traslada al terreno de la formación, y en este aspecto los sistemas de gestión de la calidad podrían ayudar a definir este marco. La cuestión es que en muchos programas formativos, que se han consultado en la revisión de las propuestas formativas realizadas por algunas Escuela de formación autonómicas, e incluso Universidades, porque no decirlo, parece que los objetivos no guardan demasiada relación con los contenidos, ni con la metodología, aunque aparezcan vinculados, aparentemente, en el mismo programa.

Quizás **contenidos e utilidad** (en relación al puesto de trabajo), a los efectos de este análisis, pueden agruparse en la misma categoría. En este apartado se puede concluir que cualquier programa formativo, desde las necesidades expresadas por los encuestados, debería contemplar el *Trabajo en equipo*, la *Planificación y organización*, la *Motivación del personal*, y la *Comunicación*; como contenidos formativos imprescindibles, y además estas materias, también, deberían completarse con otras como la *Formación técnica especializada en su área de actividad*, y la *Puesta al día en normativa legal*. Los puestos de responsabilidad señalan que no participan en la formación ofertada porque *no es la adecuada a las necesidades del puesto de trabajo*.

Otro aspecto a destacar dentro del apartado de contenidos es que todavía persiste un enfoque tradicional de las funciones directivas: finanzas, marketing, recursos humanos, etc., (Mintzberg, 1994), en detrimento del desarrollo de competencias vinculadas al rol de jefe – líder: *Confianza y seguridad en uno mismo*, *Comunicación*, *Trabajo en equipo*, *Toma de decisiones*, y *Capacidad de análisis*; tal como se ha podido comprobar en los resultados obtenidos en la fase 1 de este trabajo, en dónde se ha validado la hipótesis de que el colectivo de funcionarios de la Administración Pública, tanto en puestos base como en puestos de responsabilidad, otorgan un papel importante a las competencias en relación a un adecuado desempeño de los puestos de jefatura y dirección. Los citados funcionarios han considerado como "Bastante importante" y "Muy importante" la gran mayoría de las 20 competencias estudiadas.

Tal como se ha citado con anterioridad, los diferentes estudios revisados en esta investigación (Álvarez y Romero, 2007; Catalá, 2005; Sánchez, 2009) revelan que los procedimientos selectivos de promoción y formación para responsables en las AAPP, presentan una escasa o nula presencia de perfiles competenciales. Recordemos que las únicas Administraciones Públicas que imparten formación desde una concepción de gestión por competencias son la Escuela de Administración Pública de Cataluña, y a bastante distancia el Instituto Andaluz de Administración Pública.

Pero no solo los organismos e instituciones dedicadas a la formación de jefes y directivos públicos han de experimentar un cambio, también los protagonistas de esa formación han de ir superando la preferencia, casi exclusiva, por las competencias técnicas (*Formación especializada en su área de actividad y Puesta al día en normativa legal*) en favor de completar su formación con competencias gerenciales, personales, sociales, y del entorno.

Los puestos de responsabilidad (funcionarios de carrera en puestos de jefatura y dirección, y titulares de órganos directivos de designación política) que han participado en esta investigación, concretamente en la fase 1 y 3, manifiestan, a través de sus contestaciones a los instrumentos utilizados, que los aspectos a mejorar en la formación recibida (motivo de insatisfacción por falta de calidad), son por este orden: 1. *Contenidos*; 2. *Metodología*; 3. *Utilidad*. En el extremo opuesto, y por lo tanto con menos nivel de insatisfacción, pero insatisfacción, después de todo, tendríamos: 8. *Medios técnicos*; 9. *Publicidad*; y 10. *Instalaciones*.

En cuanto a **la metodología** a seguir en la formación de jefaturas y directivos, tema de capital importancia, los jefes y directivos encuestados prefieren y anteponen los métodos participativos frente a los pasivos, de esta forma y en el siguiente orden de primacía expresan su preferencia: (1) *Estudio y resolución de casos*, (2) *Talleres*, (3) *Mesas redondas*, (4) *Formación on line*, (5) *Conferencias*, y (6) *la Clase magistral*. Este no es un debate nuevo, y en esta línea muchos autores, como Kolb, (1976), defendían que los métodos prácticos producen un aprendizaje efectivo, como una experiencia capaz de cambiar las habilidades, conocimientos y creencias de los participantes.

Es evidente que la formación de directivos ha de ser eminentemente práctica, pero muchas AAPP siguen ancladas en la comodidad de la palabra como único vehículo de transmisión de conocimiento, quizás por la inseguridad que genera el desconocimiento de otras metodologías, o quizás por la comodidad de "vivir de rentas", es decir repetir lo que uno ya sabe, y ha venido enseñando y repitiendo desde hace demasiado tiempo. Los organismos e instituciones encargadas de la formación de los empleados públicos deberían ser mucho más exigentes con los profesores que imparten la formación, pues en muchas ocasiones son excesivamente indulgentes y permisivos con estas cuestiones, a pesar de los resultados negativos de los cuestionarios de evaluación de las acciones formativas, y de las quejas de los alumnos.

En el caso de la metodología los resultados obtenidos son consistentes con otra investigación realizada por Montaña et al., (2008), estos autores llegan a la conclusión de que las metodologías meramente expositivas, basadas en su mayor parte en la transmisión de conocimientos mediante lección magistral, debe ser sustituidas por unas metodologías más activas: seminarios, talleres, trabajo cooperativo y en grupo, aprendizaje basado en problemas, en donde el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el estudiante, que asume un papel protagonista en su formación, al situarse como procesador activo de información, y no como mero receptor del saber que el profesorado le transmite oralmente.

Otros autores como Sánchez y Gairín (2008), afirman que no es que se desprecie una lección magistral, pues, cuando es buena, proporciona al estudiante síntesis conceptuales y desarrollos teóricos que tardaría mucho tiempo en adquirir por su cuenta. El problema es que cuando este planteamiento se utiliza de manera abusiva o exclusiva, impide "de facto" que el estudiante se apropie (en el sentido de haga suyo, de que personalice e integre) del conocimiento, fomentado actitudes de pasividad y reforzando la utilización casi única de procesos mentales relacionados con la comprensión y la memoria.

Como ya se ha citado otro factor importante en el diseño de la formación es el **perfil del formador**. Este debe ser capaz de transferir conocimientos abstractos derivados de su curriculum académico concreto, pero fundamentalmente debe conseguir sensibilizar al alumno acerca de la necesidad de introducir cambios en sus hábitos de comportamiento (Cardona, y García, 2005). Si quiere promover el desarrollo de competencias directivas en los jefes y directivos ha de motivar e impulsar el desarrollo profesional y personal adoptando una

posición secundaria a través de una metodología activa y participativa centrada en la toma de conciencia y de cambio en los hábitos de los alumnos (Núñez, 2012).

Otros autores, como (Vargas, 2009) de forma coincidente con las respuestas ofrecidas por los encuestados a los ítems cualitativos, proponen que la figura del formador dentro de un sistema de gestión por competencias debería caracterizarse por:

- Enfocarse a la actuación, a la práctica, y a la aplicación y no exclusivamente al contenido.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al puesto de trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel del formador hacia una concepción de facilitador.

Por último, en este recorrido por los principales factores relevantes en el proceso formativo, se ha de hacer referencia al **perfil de los alumnos**. Es imprescindible conocer los principales protagonistas de cualquier acción formativa. Con frecuencia, es un tema obviado por los gestores de la formación; que no establecen requisitos previos para la admisión de alumnos a una determinada formación, de tal forma que se ven perjudicados los objetivos a conseguir, las diferencias en conocimientos, experiencia en el tema tratado o incluso la posible actitud e interés, puede dar al traste con la mejor programación, porque coloca al formador en una posición de no saber a que grupo priorizar en el aula (Waldrop, 1992).

La formación de jefaturas y directivos públicos forma parte destacada de los procesos de reforma de la gestión pública de todo el mundo (Longo y Gil, 2006), y las AAPP pueden establecer alianzas con el sector privado, concretamente con las Escuelas de Negocios para poder enriquecerse con sus diseños de itinerarios formativos específicos, y de largo recorrido

para directivos, al mismo tiempo que les puede posibilitar incorporar una metodología de enseñanza más novedosa que la seguida tradicionalmente, y centrada casi en exclusiva en la transmisión de conocimientos a través de la palabra, la clase magistral, de alguien que sabe mucho y coloca al otro, irremediablemente, en una posición pasiva. Tan importante son los objetivos de aprendizaje como las metodologías utilizadas.

Pero, en ningún caso, las AAPP deben perder el protagonismo que han tener en la definición de sus necesidades, y en el diseño de los contenidos, que deben guardar siempre una relación directa, y real con el día a día del sector público, en muchos casos radicalmente distinta en sus objetivos, y la manera de alcanzarlos con respecto al sector privado. Asimismo, se ha de llevar un control directo y una evaluación continua de los programas y acciones cuyos proveedores sean externos a la Administración Pública (Asensio, 2010).

No cabe duda que la formación de jefaturas y directivos está constituyendo un "negocio", y de esta moda del *"management"*, nos alertan autores como Fernández (2007) o Ramió (2011). El negocio radica y lo hemos podido contemplar demasiadas veces, en el acceso, por esta vía de la formación, al poder político y administrativo, y ejemplos de ello lo tenemos de forma muy reciente por las malas prácticas de algunos directivos y profesores más allá de las bondades de los programas formativos, de los valores en los que se asienta. Una vez más, las virtudes públicas van acompañadas de vicios privados (Álvarez, 2012).

Las AAPP invierten gran cantidad de recursos en formar a sus empleados públicos, pero pocas veces conocen en qué grado esta formación resulta satisfactoria en relación a las necesidades de su personal, por ello, una nueva conclusión, en relación al nivel de insatisfacción detectado en el estudio, porque fundamentalmente las acciones formativas no son adecuadas a las necesidades del puesto de trabajo, es que es necesario llevar a cabo una detección eficaz de las necesidades formativas, y además la ejecución y los resultados de las mismas deben estar sujetas a una evaluación rigurosa que permita garantizar y confirmar la eficacia y la rentabilidad de los planes formación, y que lleve a impulsar cambios importantes, alejados del "clientelismo" con respecto a profesores que repiten y repiten al margen de las evaluaciones obtenidas por los alumnos en las acciones formativas. Los dos elementos recogidos: la detección de necesidades y la evaluación de la formación son factores en los cuales los gestores de formación pueden intervenir más, ya que se vincula directamente con sus

funciones de planificación de la formación. Esta conclusión concuerda con los resultados obtenidos en otros estudios sobre la evaluación de la eficacia de la formación en la Administración Pública (Pineda et al., 2012)

#### 4. 4. 1 FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar de haber cumplido con los objetivos propuestos en el diseño de esta investigación, se considera que es de rigor establecer las fortalezas y limitaciones que tiene este trabajo.

Desde la cantidad de personas encuestadas y su procedencia, se puede decir que es un trabajo de investigación que ofrece resultados y conclusiones, hasta ahora escasos, por la falta de investigaciones específicas sobre la formación de puestos de responsabilidad en la Administración Pública Española desde una vertiente práctica, en donde son los propios responsables los que opinan sobre sus necesidades formativas y problemas actuales en el desarrollo de sus funciones.

La investigación ha sido amplia en la valoración de los aspectos relacionados con la formación, ya que están representados la mayoría de ellos: contenidos, modalidad, formato, temporalización, metodología de la formación, formas de participación, incidencia en las funciones del puesto de trabajo, etc. En definitiva, se ha pretendido recoger todos los elementos que constituyen indicadores del nivel de satisfacción con la formación recibida hasta la fecha y los deseos de recibir y completar la formación futura con las mejoras que la presente investigación pretende aportar.

La decisión de asumir una mirada cualitativa, por la cantidad de ítems de este tipo en el cuestionario utilizado, ha supuesto un mayor compromiso de los encuestados, y por tanto, una mayor riqueza en los resultados y conclusiones obtenidas. En este sentido, la utilización de un método mixto que ha combinado la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos se consideran una de las fortalezas de la presente investigación. Como mejora en los métodos de recogida de información, algunos de los expertos participantes en el Delphi, desarrollado en la segunda fase, propusieron la incorporación de entrevistas en profundidad, y grupos de discusión; excelentes opciones para completar la información obtenida por el cuestionario, pero las limitaciones que impone realizar esta investigación en toda España, pero

gestionada desde Mallorca, no lo ha hecho posible, aunque queda recogido para investigaciones posteriores, si bien, somos conscientes de las dificultades metodológicas que plantea el discurso oral (Ballester, Orte, y Oliver, 2003).

De las limitaciones surgen una serie de implicaciones y recomendaciones para investigaciones futuras, todas ellas enfocadas a mejorar el conocimiento en torno a la adquisición y desarrollo de las competencias en la formación de los puestos de responsabilidad en la Administración Pública.

En este sentido, cabe destacar que el final de la recogida de información en la tercera fase, a través del instrumento de la Formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española, casi coincidió con las elecciones autonómicas y locales de mayo de 2015, la investigación finalizó una semana antes. Este solapamiento mermó, sin lugar a dudas, la mayor participación en la parte final de este trabajo. De hecho algunas AAPP, justificaron su no participación para no comprometer, con los posibles resultados, la imagen del gobierno saliente. Otro aspecto de esta limitación es el hecho de que precisamente la alta dirección, y los jefes y directivos de las AAPP encuestadas, tuvieron un papel muy activo, como es de suponer, en el final de la legislatura, y eso pudo dificultar la difusión y participación en la investigación, aún así se considera relevante el número de participantes que finalmente cumplimentaron el cuestionario.

El desarrollo de la investigación ha permitido detectar aspectos de mejora en relación a los inventarios utilizados, simplificando más las opciones de respuesta. Algunos de los instrumentos que se han utilizado para la recogida de información solo pueden considerarse como cuestionarios estructurados en relación al objeto de estudio, dejando la validación de los mismos para un momento posterior.

La enorme cantidad de datos generados, a través de la explotación estadística de los mismos, dada la extensión del instrumento utilizado para recabar información sobre la formación en puestos de responsabilidad en las AAPP, hace aconsejable dejar parte de este análisis para una futura investigación en dónde se analizarán con más profundidad las diferencias entre las variables categóricas y los resultados obtenidos.

#### 4. 4. 2 PERSPECTIVAS DE FUTURO

A raíz de los resultados de esta investigación se abren nuevas vías de trabajo que se consideran importantes. Una de estas vías consiste en profundizar en la percepción y las propuestas de los encuestados sobre la evaluación del desempeño profesional por competencias. Los elementos que son evaluados en la actualidad, en los pocos AAPP en donde se aplica un sistema formal, generan conflicto, por la falta de formación de los evaluadores, y de la insuficiente información con respecto a los evaluados, por los sesgos, a veces intencionados, que se introducen en las evaluaciones realizadas, por la falta de transparencia en todo el proceso, y por la falta de perspectiva sobre la utilidad de la evaluación, porque se debería entender como un medio para la mejora continua que posibilitará un plan de mejora profesional, y no como un fin en sí mismo que proporciona un incremento económico en las retribuciones anuales en concepto de productividad.

También, resultaría de especial relevancia poder comprobar en futuras investigaciones, las posibles diferencias, y por lo tanto los resultados obtenidos, y las mejoras introducidas en aquellas organizaciones que aplican un modelo de formación fundamentado en competencias para sus jefes y directivos, con aquellas AAPP que siguen modelos formativos más tradicionales. En otras palabras, evaluar la transferencia, el efecto de esa formación para comprobar su eficacia en la mejora de las actuaciones profesionales, y su impacto en la mejora del funcionamiento de la Administración Pública.

Otro aspecto a profundizar en el futuro, tiene que ver lo que se ha venido llamando **“la rendición de cuentas”**, como mecanismo facilitador de la transferencia del aprendizaje. Sería oportuno establecer planes de aplicación de la formación recibida, especialmente de aquella que resulte estratégica para la organización; el jefe o directivo debería comprometerse, antes de recibir la formación, a cumplir con un plan de aplicación de la formación, establecido previamente, o implementar una innovación a partir de la formación recibida. Este factor tiene un especial interés porque en las AAPP, la formación representa una inversión, muchas veces importante, con fondos públicos; por lo tanto, la rendición de cuentas debería ser vista como una responsabilidad para con las organizaciones públicas. Cabe resaltar que éste es un ámbito en donde es imprescindible intervenir, ya que está condicionando negativamente los

resultados del aprendizaje (Pineda, et al., 2012), y el beneficio y la rentabilidad que las AAPP debieran obtener.

En la revisión de la literatura sobre el tema que nos ha ocupado, algunos autores (Gimeno, 2009), y también los propios participantes en la investigación, se han planteado un interrogante: *¿por qué nuestras AAPP desprecian la potencialidad que tiene la formación como parte del proceso selectivo o la fase de prácticas para los puestos de responsabilidad?*

Los poderes públicos tienen absolutamente abandonados ambos instrumentos, y sin embargo, no conciben que los policías (nacionales, autonómicos, o locales), puedan acceder a la condición de funcionarios sin superar un período de formación en la escuela respectiva y la realización de unas prácticas evaluables de larga duración. Sin duda esta forma de razonar es propia de quien desconoce las importantes funciones que desarrollan los puestos de responsabilidad en las AAPP (Jiménez, 2009).

En definitiva, parece necesario un replanteamiento en la formación de los jefes y directivos como funcionario de carrera, y como personal de libre designación política, que responda a sus verdaderas necesidades, y que les capacite para un desempeño adecuado delante de los continuos cambios funcionales, tecnológicos, económicos, sociales, y culturales que se están produciendo en la sociedad y en nuestras organizaciones públicas, pues ellos están llamados a liderar un permanente proceso de adaptación en beneficio de la ciudadanía.

Cabe señalar, antes de finalizar, que la formación por competencias no es una mera tecnología educativa, sino que ha de contemplar la formación integral de los participantes, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos, así como las actitudes o compromisos personales (Palmer, Montaña, y Palou, 2009).

Por último, solo nos queda apuntar que siendo conscientes de que una de las limitaciones de este estudio es que se ha centrado en un análisis descriptivo, fundamentalmente en la fase 3, consistente en el estudio de la formación, funciones y problemas en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española, y dado el número de fases de la investigación, y la extensión de la información recogida, se aplaza a un momento posterior de esta tesis, el análisis de las posibles relaciones entre las variables.

Esperemos que el esfuerzo y tiempo dedicado en la presente investigación pueda contribuir a mejorar la atención a las necesidades, y expectativas de la ciudadanía en sus relaciones con las AAPP.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo normativo 8582, de 10 de junio, por el cual se aprueba la orden de funciones de los diferentes cuerpos y escalas del personal funcionario de la Universitat de les Illes Balears, *Full Oficial*, 13 de junio de 2008, núm. 298.

Agut, R., Garau, J.M. y Peiró, J. M. (2001). Los sesgos de autoevaluación de competencias. *Revista de psicología social aplicada*, 11 (1), 5-20.

Altman DG. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.

Álvarez, E. (2012). ¿Cómo dirigir un curso de directivos públicos?: entre el entrenamiento de gestores y la formación de líderes institucionales. *Nuevas Políticas Públicas: Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, (7), 27-42.

Álvarez, V., y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.

Alles, M. (2005). *Gestión por competencias. El diccionario*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Ángel, A., Kennet, A., Salvador, M., y Simón, M. (2008). *La evaluación del desempeño en la Administración Pública*. Madrid: Centro de PwC y IE del sector público.

Arribas, D (2009). A new theoretical model and questionnaire to assess competences: compeTEA. Comunicación presentada en el *14º European Congress of Work and Organizational Psychology*. Santiago de Compostela.

Arribas, D., Corral, S. y Pereña, J. (2010). *Cuestionario TEA Clínico*. Madrid: TEA Ediciones.

- Arribas, D., y Pereña, J. (2009). *CompeTea. Evaluación de competencias*. Madrid: TEAEdiciones.
- Asamblea Médica Mundial (1964). *Declaración de Helsinki: principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>.
- Asensio, R. J. (2010). La formación de los empleados públicos tras el EBEP:¿ cambio de paradigma? *Revista Vasca de Administración Pública. Herri-Ardulararitzako Euskal Aldizkaria*, (87), 637-688.
- Ballester, L., y Oliver, J. L. (1999). Paneles delphi: metodología de investigación aplicada con educadores. *AIDIPE (comp.), Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: CEDMA, 374-380.
- Ballester, L., Orte, C., y Oliver, J. (2003). Análisis cualitativo de la entrevista. *Nómadas*, 18, 140-148.
- Bardecki, M. J. (1984). Participants' response to the Delphi method: an attitudinal perspective. *Technological Forecasting and social change*, 25 (3), 281-292.
- Barraycoa, J., y Lasaga, O. (2009). *Competencias e inserción laboral: un análisis de la empleabilidad de los recién licenciados en Ade y Economía*. Madrid: CEU Ediciones.
- Bee, F. y Bee, R. (1994). *Training needs análisis and avaluation*. London: Institute of Personnel Psychology.
- Bedford, M. T. (1972). The Value of Competing Experts and the Impact of 'Drop-outs' on Delphi Results. *Bell Corporation, Montreal*.

- Bethell, E. (1992). Selección y contratación basadas en competencias. En: A. Mitrani, y otros (Coords.). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Blas, F.A. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- Blasco, J.E., López, A., y Mengual S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12 (1), 75-94.
- Borgogni, L., Petitta, L. y Barbaranelli, C. (2004). *Test di Orientamento Motivazionali*. Florencia: O. S. Organizzazioni Speciali. [Adaptación española: Dpto. de I+D de Tea Ediciones. *Test de Orientación Motivacional*. Madrid: TEA Ediciones.].
- Borman, W. C., Bryant, R. H. y Dorio, J. (2010). The measurement of task performance as criteria in selection research. En J. L. Farr y N. T. Tippins (Eds.). *Handbook of personnel selection*, 439-461. New York: Routledge.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager, a model for effective performance*. Nueva York: John Wiley y Sons.
- Bravo, M., y Arrieta, J. (2005). El Método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. *Revista Iberoamericana de educación*, 35 (3).
- Business school ranking (15 de julio de 2015). *Financial Times*. Disponible en <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/rankings>.
- Campbell, J. P., Gasser, M. B. y Oswald, F. L. (1996). The substantive nature of job performance variability. En K.R. Murphy (Ed). *Individual differences and behavior in organizations*, 258-299. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: EUNSA.

- Catalá, R. (2005). Directivos públicos. *Presupuesto y Gasto Público*, 41, 211-225.
- CEOE (2011). *Debate de la eficiencia del sector público: una contribución en el ámbito del número y coste del personal*. Departamento de Economía, Servicio de Estudios. Confederación Española de Organizaciones Empresariales. Madrid.
- Chinchilla, N., y García P. (2001). Estudio sobre competencias directivas, *Papers de Formació Municipal*, 79, 3-24.
- Cochran, W.G., Mosteller, F. y Tukey, J.W. (1954). Principles of Sampling. *Journal of the American Statistical Association*, 49 (265), 13-35.
- Consejo de Ministros (26 de octubre de 2012). *Creación de la Comisión para la Reforma de las Administraciones Públicas*. Disponible en <http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/Paginas/2012/refc20121026.aspx>.
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978, *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Dalziel, M., Cubeiro, J. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Madrid: Ediciones Deusto S.A.
- Delp, P. (1977). System tools for project planning. *Program Advanced Studies in Institution Building and Technical Assistance methodology*. Los Angeles: UCLA.
- De Ansorena, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos*. Barcelona: Paidós.

- De Diego, R., Boada, J. y De Diego, J.A. (2000). El marco de las competencias en la gestión integrada de los recursos humanos. En T. Agulló, C. Remeseiro y J.A. Fernández (Eds.), *Psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos*, 475-479. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dipboye, R.L.; Smith, C.S. y Howell, W.C. (1994). Training and development. *En Understanding and Organizational Psychology: And integrated approach*, (pp. 481-529). Ft Worth Texas, Harcourt Brace College Publishers.
- Docampo, D., y Torres-Salinas, D. (2014). La nueva lista de investigadores altamente citados de Thomson Reuters y el Ranking de Shanghai: situación de España y mapa universitario.
- Draganidis, F. y Mentzas, G. (2006). Competency based management: A review of systems and approaches, *Information Management and Computer Security*, 14 (1), 51-64.
- Drucker, P. (1993). *The effective executive*. Nueva York: HarperCollins.
- Ernst y Young Consultores (1998). *Gestión por competencias*. Madrid: Ernst y Young Consultores.
- Federación Española de Municipios y Provincias (2010). *Las necesidades de formación en la Administración Local: déficits y retos de futuro*. Madrid: Departamento de Estudios y Documentación de la FEMP.
- Federación Española de Municipios y Provincias (2015). *Formación para directivos*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias. Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://formacion.femp.es/pagina/formacion-para-directivos>.
- Federación Española de Municipios y Provincias (2015). *¿Quiénes somos?*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias. Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de [http://femp.es/Portal/Front/ContenidoDetalle/\\_fxSSGDnKJVmXLPE9dEU7-YR\\_lq5dCigC](http://femp.es/Portal/Front/ContenidoDetalle/_fxSSGDnKJVmXLPE9dEU7-YR_lq5dCigC).

- Fernández, C. J. (2007). *El discurso del management: tiempo y narración*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández, J. (2007). *La soledad del directivo*. Madrid: Lid.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). Concepto y modelos básicos. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.): *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Salineró, M. C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- Fleiss, J. L., Cohen, J., y Everitt, B. S. (1969). Large sample standard errors of kappa and weighted kappa. *Psychological Bulletin*, 72 (5), 323.
- Ford, J.K. (1997). Advances in training research and practice: And historical perspective. En J. K., Ford, S. W., Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas y M.S. Teachout (Eds.): *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 1-16). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ford, J.K. y Kraiger, K. (1995). The implications of cognitive constructs and principles to the instructional Systems model of training: implications for needs assessment, design, Illand transfer. *International Rewiew of Industrial and Organizational Psychology* 10, 1-48.
- Galindo, P. (2010). *Gestión de recursos humanos por competencias.: casos prácticos y relaciones laborales*. Madrid: Pirámide.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108.
- García, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, 27, 473-497.

- Gardner, H. (1987). *Estructura de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Diccionari de competències dels càrrecs de comandament de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Guia per a elaborar la descripcions del llocs de treball de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Guia per identificar i definir perfils competencials per àmbits funcionals*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2010). *Guia per a l'avaluació de compències dels càrrecs de comandament*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Gil, J. (2007). La evaluación de las competencias laborales. *Revista de Educación XXI*, 10, 1 83-106.
- Gimeno, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goldstein, I.L. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*. En Annual Review of Psychology (pp.229-272). Palo Alto, CA: Annual Reviews. Recuperado el 12 de abril de 2014, de <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.31.020180.001305>.
- Goldstein, I. L. (1986). *Training in organizations Needs assessment, design and evaluation*. 2<sup>nd</sup> ed. Monterrey, CA: Brooks/Cole.
- Goldstein, I.L. (1989). Critical training Issues: Past, Present and Future. En I.L. Goldstein (Ed.): *Training and Development in Organizations*, 1-21. San Francisco, Jossey-Bas.

- Goldstein, I. L. (1991). Training in work organizations. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Eds.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 507-620). Vol 2. California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto Piloto Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gordón, I.V. (1990). *Sosia. Cuestionario de gestión por competencias*. Madrid: ECPA y TEA Ediciones.
- Gupta, U. G., y Clarke, R. E. (1996). Theory and applications of the Delphi technique: A bibliography (1975-1994). *Technological forecasting and social change*, 53(2), 185-211.
- Guthrie, J.P. y Schwoerer, C.E. (1994). Individual and contextual influences on self-assessed training needs. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 405-422.
- Hay, J. (1990). Managerial competences or managerial characteristics?. *Management Education and Development*, 21 (5), 305-315.
- Hoffman, T. (1999). The meaning of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23, 275-285.
- Hondeghem, A., Horton, S. y Scheepers, S. (2005). Modèles de gestion des compétences en Europe, *Revue française d'administration publique*, 16, 561-576.
- Horton, S. (2000). The competency movement: its origins and impact on the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, 13, 306 -318.

- Hossiep, R. y Parchen, M. (1998). *BIP. Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung*. Göttingen: Hogrefe. [Adaptación española: Arribas, D., Corral S. y Pereña, J. (2006). *BIP, Inventario Bochum de Personalidad y Competencias*. Madrid: TEA Ediciones.]
- Jiménez, A. (2009). *El personal directivo en la Administración Local*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Kanungo, R., y Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: a reconceptualization of management skills. *Human Relations*, 45, 1311-32.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review (pre-1986)*, 18-21.
- Kolb, D., Lublin, S., Spoth, J., y Baken, R. (1986). Strategic management development: Using experiential learning theory to assess and develop managerial competencies. *The Journal of Management Development*, 5 (3), 13-24.
- Landeta, J. (2002). El método Delphi: una técnica de previsión del futuro. *Barcelona: Ariel*.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, 73, 467-482.
- Le Boterf, G., Barzuccheti, S. y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases de Régimen Local, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de abril de 1985, núm. 80.

- Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, *Boletín Oficial del Estado*, 27 de noviembre de 1992, núm. 285.
- Ley 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, *Boletín Oficial del Estado*, 14 de diciembre de 1999, núm. 298.
- Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, *Boletín Oficial del Estado*, 13 de Abril de 2007, núm. 89.
- Longo, F. (2004). *Mérito y flexibilidad. La gestión de las personas en las organizaciones del sector público*. Barcelona: Paidós.
- Longo, F., y Gil, E. (2006). La Dirección Pública como Aprendizaje: Una Experiencia de Diseño y Evaluación de la Formación en Gerencia Pública. *Estado, gobierno, gestión pública: Revista Chilena de Administración Pública*, (8), 45-65.
- López, P. A., Ballester, Ll. y Montaña, J. J. (2012). Perfil competencial de los responsables de dirección en el Ayuntamiento de Palma. *IN: Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (2), 250-261. Obtingut de: [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num2/revista/12\\_Perfil\\_competencial.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/12_Perfil_competencial.pdf).
- López, P. A., Montaña, J. J. y Ballester, Ll. (2014). Analysis of the Professional Competences in the Management of the Spanish Public Administration. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 61-66.
- Losada, C. (1995). Las especificaciones de la gestión pública: implicaciones en la función directiva pública. *Documentación Administrativa*. INAP.
- Mabe, P.A. y West, S.G. (1982). Validity of self-evaluation of ability. A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280-296.
- Maeso, L. (2007). "Una aproximación al régimen jurídico de los directivos públicos: el caso de Francia, Reino Unido, Italia y España". *Comisión de estudio del estado*

- actual y perspectivas de la Administración General del Estado*, documento de trabajo.
- Marmolar, P., Bustillo, C., Arribas, D. y Minguijón, J. (2007). *Competencias FB360º*. Madrid. TEA Ediciones.
- Martínez, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la educación superior*, 40(157), 77-97.
- Marrelli, A.F. (1998). An Introduction to Competency Analysis and Modelling, *Performance improvement*, 37 (5), 8-17.
- Marrero, J., Orozco, P. y Morales, F. (2008). *La evaluación de las competencias del PAS de la Universidad de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE Universitat de Barcelona.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- McClelland, D. (1973). Testing for competences rather than intelligences. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McEney, J. y McEney, J.M. (1987). Self-rating in Management training need assessment: A neglected opportunity. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 49-60.
- McKenna, H. P. (1994). The Delphi technique: a worthwhile research approach for nursing?. *Journal of advanced nursing*, 19 (6), 1221-1225.

- Merloni, F. (2006). *Dirigenza Pubblica e amministrazioni imparziale*. Bologna: Il Mulino.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTEFOR.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2013). *Datos básicos del sistema universitario español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2011). *Boletín estadístico de personal al servicio de las Administraciones Públicas*. Madrid: Registro Central de Personal, Secretaría IGeneral Técnica.
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2013). *La Reforma de las Administraciones Públicas*. Madrid: Informe de la Comisión del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.
- Mintzberg, H. (1991). *El Trabajo Directivo. Folklore y Realidad*. Madrid: Díaz de Santos
- Mintzberg, H. (1994). *Rise and fall of strategic planning*. Simon and Schuster.
- Mitrani A., Dalziel M. y Suarez De Puga, I. (1992). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Montaño, J.J., Palou, M. (2008). Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior. IN: *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1 (0) 25-46. Obtenido de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/oliver\\_montano/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/oliver_montano/index.html).
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Editions du Seuil.

- Murphy, K. R. (1990). Job performance and productivity. En K. R. Murphy y F. E. Saal (Eds). *Psychology in Organizations: Integrating science and practice* (pp. 157-176). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Nunes, F., Martins, L. y Duarte, H. (2007). *Competency Management in EU Public Administrations, Survey commissioned by the Portuguese EU-Presidency*, EUPAN – Human Resources Working Group.
- Nuñez, A. (2012). *El nuevo directivo público, claves del liderazgo para la gestión pública*. Pamplona: EUNSA.
- Ocaña, L. (1994). El sistema de la confianza política en la Administración Pública. *Revista española de derecho administrativo*, 84, 663-665.
- OCDE (2009). *Managing Competencies in Government: State of the Art Practices and Issues at Stake for the Future*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Olaz, A. J. (2009). Definición de un modelo de clima laboral basado en la gestión por competencias. *Papers 91*, 193-201.
- Olaz, A. J. (2011). Desarrollo metodológico de un assessment center basado en un sistema de gestión por competencias. *Lan Harremanak*, 24, 197-217.
- Oñate, N., Ramos, L., y Díaz, A. (1988). Utilización del método Delphi en la Pronosticación: una experiencia inicial. *Cuba: Economía Planificada*, 3(4), 9-48.
- Organización Internacional del Trabajo (1993). *Formación profesional*. Glosario de términos escogidos. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Ostroff, C. y Ford, J.K. (1989). Assessing training needs: Critical levels of análisis. *Training and development in organizations*, 19, 25-62.

- Palmer, A., Montaña, J. J. M., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21 (3), 433-438.
- Peiró, J.M. (1999). Curso: *Análisis anticipatorio de necesidades de formación y desarrollo de competencias*. Pro-active: Implementación de una metodología de formación para anticipar necesidades de competencias y de formación en los recursos humanos. Proyecto Leonardo. Material no publicado.
- Peiró, J. M., Cruz-Roche, I. y Orero, A. (1997). La formación continua en España. Contexto, significación, evaluación e impacto de los primeros acuerdos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13, 315-332.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Gestión de los recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2011). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pineda, P. (2010). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P., García, N., Espona, B., Quesada, C., y Ciraso, A. (2012). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública española-ETAPE.
- Porret, M. (2007). *Recursos Humanos. Dirigir y gestionar personas en las organizaciones*. Madrid: Editorial ESIC.
- Prats, J. P. (1987). Política, gestión y administración de recursos humanos en las Administraciones públicas. *Documentación administrativa*, 2010,121-134.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesorado universitario, eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Ramió, C. (2011). La administración que se espera para después de la crisis. *Workings Papers*, 2, 1-14.

Ranking de Center for Higher Education Development (30 de noviembre de 2014). *Germany's largest University Ranking*. Disponible en <http://ranking.zeit.de/che2015/en/>.

Ranking de Shanghai (10 de diciembre de 2014). *Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities*. Disponible en <http://www.shanghairanking.com/>.

Ranking de Times Higher Education (20 de diciembre de 2014). *Times Higher Education World University Rankings*. Disponible en <https://www.timeshighereducation.co.uk/>.

Resolución de 15 de enero de 2015, del Instituto Nacional de Administración Pública, por la que se convocan acciones formativas dirigidas a personal directivo y predirectivo, para impartir en el primer semestre de 2015, *Boletín Oficial del Estado*, 21 de enero de 2015, núm. 18.

Resolución de 10 de julio de 2015, del Instituto Nacional de Administración Pública, por la que se convocan acciones formativas dirigidas a personal directivo y predirectivo, para impartir en el segundo semestre de 2015, *Boletín Oficial del Estado*, 17 de julio de 2015, núm. 170.

Rodó, L. L. (1992). Potenciación del factor humano en la Administración Pública. En *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 69, 9-25.

Romero, M.A. (2008). La Inteligencia Emocional: abordaje teórico. *Revista de Anuario de Psicología Clínica y Salud*, 4, 73-76.

Rychen, D. y Salganik, L.H. (2003). *Key competentes for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe y Huber Publishers.

Salgado, J. F. (2003). Predicting job performance using FFM and non FFM personality measures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 323-346.

- Salgado, J., y Cabal, L. (2011). Evaluación del desempeño en la Administración Pública del Principado de Asturias: análisis de las propiedades psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27, 75-91.
- Salgado, J.F., Moscoso, S. y Lado, M. (2005). Reclutamiento y Selección de Personal. En J. Bonache y A. Cabrera (Dir.). *Dirección estratégica de personas*. Madrid: Prentice-Hall.
- Salvador, M. y Dubin, K. (2008). *La evaluación del desempeño en las Administraciones Públicas*. Madrid: Instituto de Empresa.
- Sánchez, M (2008). *La función pública directiva en Francia, Italia y España*. Madrid: INAP.
- Sánchez, M. (2009). Los directivos públicos. Análisis comparado. *Fundación Democracia y Gobierno Local*, 19, 42-47.
- Sánchez, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- Sarrió, M (2002). *La psicología del género a través del "techo de cristal"*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Dirigida por Esther Barberá. Manuscrito no publicado.
- Smith, B. J., y Delahaye, B. L. (1987). *How to be an effective trainer*. Wiley. Nueva York.
- Spencer, L.M., y Spencer, S.M. (1993). *Competente at work. Models for superior performance*. New York: John Wiley y Sons.
- SPSS Inc. (2011). SPSS 20.0. Chicago: SPSS Inc.
- Swierczek, F.W. y Carmichael, L. (1985). Assessing training needs: A skill approach. *Public Personnel Management*, 14, 259-273.
- Tannenbaum, S.I. y Yukl, G. (1992). Training in organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.

Tea ediciones (2013). *Catálogo general*. Madrid: TEA Ediciones.

Tharenou, P. (1989). Management training needs analysis by self-report questionnaire: Managers' identified needs and preferred training strategies. *Academy of Management. Best Paper Proceedings*, 49, 137-141.

Tharenou, P. (1991). Managers' Training Needs and Preferred Training Strategies. *Journal of Management Development*, 10, 46-59.

Thorndike, E. L. (1920) . Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Tovar, F. y Revilla, J. (2010). La supuesta neutralidad de la evaluación por competencias. *Revista Internacional de Organizaciones*, 5, 109-126.

UN (2005). *Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance: World Public Sector Report 2005*, New York: United Nations.

Varela, E.J. (2012). Liderazgo situacional: motor de cambio para las ciudades del presente. En: A. M. Figueiredo, J. Peña, y Varela, E.J. (Coords.). *Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular*, 455-489.

Vargas, F. (2009). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del Aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. F. de A. Blas y J. Planells (Coords.). *Los retos actuales de la educación técnico-profesional*.

Villoria, M. (2008). *La función directiva profesional*. Toledo: Documento de trabajo de la Comisión de la Junta de Castilla- La Mancha.

Waldrop, M. M. (1992). *Complexity: The emerging science at the edge of chaos*. Simon y Shuster. Nueva York.

Webster, D. S. (1986). *Academic quality rankings of American colleges and universities*. Charles C. Thomas, Publisher, 2600 South First Street, Springfield, IL 62717.

Wood, R. y Payne, T. (1998). *Competency based recruitment and selection. A practical guide*. Chichester: John Wiley y Sons.

Woodall, J., y Winstanley, D. (1998). Understanding managerial work, roles and competencies. *Management development: Strategy and practice*, 10, 65-90.

# ANEXOS

## ANEXO 1

Circular de la direcció general de RRHH, qualitat y atenció al públic, sobre el inici del estudio de competencias profesionales dirigido a todos los directores generales del Ayuntamiento de Palma de Mallorca



<b>Unitat emissora</b>	DIRECCIÓ GENERAL DE RRHH, QUALITAT I ATENCIÓ AL PÚBLIC
<b>Assumpte</b>	ESTUDI SOBRE COMPETÈNCIES PROFESSIONALS

Palma, 12 d'abril de 2010

Benvolgut amic/a:

En el marc de la línia estratègica d'actuació d'aquesta legislatura de l'Àrea Delegada de Funció Pública, Desconcentració Territorial i Població per a la millora de la funció pública, es contempla l'objectiu general de millorar l'eficàcia dels treballadors municipals. Aquest objectiu s'integra en les previsions que contempla la Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic, en matèria de carrera professional i molt especialment per a l'avaluació de l'acompliment.

En aquests moments estam analitzant i valorant les diferents alternatives de recursos que permetran la implantació en el futur de canvis significatius i d'especial transcendència en el model de gestió dels recursos humans, com són l'avaluació de l'acompliment, la carrera professional o la gestió per competències, entre d'altres. Així, hem considerat adient el desplegament d'un eina de treball basada en les competències professionals de cada lloc de treball.

És per això que sol·licito la teva ajuda i col·laboració en l'estudi que en breu es durà a terme per part del Departament de Recursos Humans sobre l'anàlisi de les competències professionals de les prefectures de personal de l'Ajuntament de Palma i les seves perspectives de futur.

Per aquest motiu, en breu, es posarà en contacte amb tu Pedro López, designat per elaborar aquest estudi, que t'explicarà amb més detall tot el procés de recollida d'informació i els seus objectius.

Gràcies per endavant per la teva col·laboració i recolzament.

Ben cordialment,

La directora general de RRHH,  
Qualitat i Atenció al Públic

Sonia Moragues Botey

## ANEXO 2

---

**Circular del Jefe de Personal de RRHH, sobre el inicio del estudio de competencias profesionales dirigido a toda la plantilla de empleados públicos del Ayuntamiento de Palma**

---



<b>Unitat emissora</b>	DEPARTAMENT DE RECURSOS HUMANS
<b>Assumpte</b>	INICI D'ESTUDI SOBRE COMPETÈNCIES PROFESSIONALS

En el marc de la línia estratègica d'actuació d'aquesta legislatura de l'Àrea Delegada de Funció Pública, Desconcentració Territorial i Població per a la millora de la funció pública, es contempla l'objectiu general de millorar l'eficàcia dels treballadors municipals. Aquest objectiu s'integra en les previsions que contempla la Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic, en matèria de carrera professional i molt especialment per a l'avaluació de l'acompliment.

El Departament de Recursos Humans està analitzant i valorant les diferents alternatives de recursos que permetran la implantació en el futur d'aquesta avaluació de l'acompliment, la gestió per competències i la seva incidència en la carrera professional. Entre d'altres, hem considerat adient el desplegament d'un eina de treball basada en les competències professionals de cada lloc de treball.

És per això que a partir del mes d'abril s'iniciarà un estudi sobre les competències professionals en l'Ajuntament de Palma, la informació més concreta del qual es detallarà en el procés de recollida de dades.

Aprofitem per agrair, per endavant, la col·laboració prestada per part del personal, la qual cosa permetrà un estudi rigorós sobre les competències professionals en l'Administració Local i que redundarà en benefici de la funció pública i la carrera professional del seu personal.

Palma, 12 d'abril de 2010

El cap de departament de RRHH

Juan García Lliteras



**INVENTARI DE COMPETÈNCIES PROFESSIONALS ALS  
LLOCS DE TREBALL DE CAP/DIRECCIÓ DE  
L'AJUNTAMENT DE PALMA DE MALLORCA**

### INSTRUCCIONS PER PODER CUMPLIMENTAR L'INVENTARI

A continuació, us presentem un inventari en el qual apareix una llista de competències professionals. Penseu en les competències que seria desitjable posseir per poder exercir el càrrec de cap/director de forma adequada a l'Ajuntament de Palma i valoreu-ne la importància de cadascuna, indicant el grau segons la següent escala:

0: No escau, gens important	2: Bastant important
1: Una mica important	3: Molt important

Finalment, si ho considereu oportú, afegiu altres competències necessàries, segons el vostre criteri, per a l'exercici de cap/director en les caselles del final d'aquest inventari. De la mateixa manera, si considereu que cal valorar altres caps podeu afegir a les columnes que trobareu en blanc.

DADES GENERALS	
DATA DE NAIXAMENT (dia/mes/any)	
SEXE	
ANTIGUITAT A L'AJUNTAMENT	
NIVELL DE RESPONSABILITAT (1)	
LLOC DE TREBALL (2)	

(1) NIVELL DE RESPONSABILITAT. Indica el tipus de cap: Cap de grup, negociat, secció, servei, departament, directiu, etc. O, bé, sense direcció = lloc base.

(2) LLOC DE TREBALL: Indica si és TAG, TAE mitjà o superior, Administratiu, Auxiliar Administratiu, Subaltern, Delineant, Operador de pantalla, Operari, etc.

0: No escau, gens important	2: Bastant important
1: Una mica important	3: Molt important

COMPETÈNCIES	CAP NEGOCIAT	CAP SECCIÓ	CAP SERVEI	CAP DEPARTAMENT	DIRECTOR
<b>AUTOCONTROL I ESTABILITAT EMOCIONAL:</b> Capacitat per dominar les emocions i afectes, fins i tot en situacions i condicions difícils, adoptant fermesa i confiança en les seves capacitats i evitant reaccions emocionals negatives.					
<b>CONFIANÇA I SEGURETAT EN UN MATEIX:</b> Disposició per actuar amb el convenciment que s'és capaç de realitzar amb èxit una funció o treball, sobre la base d'una estimació realista de les pròpies competències i confiant en la seva realització.					
<b>RESISTÈNCIA A LES ADVERSITATS:</b> Capacitat per mantenir una acció malgrat els obstacles i situacions difícils que es presenten, encara que això suposi un esforç addicional. Suposa evitar situacions de bloqueig i demostrar comprensió i tolerància davant els fracassos.					
<b>COMUNICACIÓ:</b> Capacitat per expressar idees de manera clara i convincent, de manera que el missatge pugui ser entès amb claredat. Està molt relacionada també amb l'habilitat per escoltar i entendre els altres.					
<b>ESTABLIMENT DE RELACIONS:</b> Habilitat per establir contactes amb altres persones mostrant intuïció i perspiciàcia social. Suposa la capacitat per escoltar, interpretar i entendre els pensaments, sentiments o preocupacions dels altres, així com un cert coneixement sobre els usos i costums socials.					

0: No escau, gens important  
1: Una mica important

2: Bastant important  
3: Molt important

COMPETENCIES	CAP NEGOCIAT	CAP SECCIÓ	CAP SERVEI	CAP DEPARTAMENT	DIRECTOR
<b>NEGOCIACIÓ:</b> Capacitat per escoltar, analitzar i conciliar punts de vista oposats, tenint en compte les necessitats i raonaments d'altres persones, i arribar a acords satisfactoris per a ambdues parts en les millors condicions possibles.					
<b>INFLUÈNCIA:</b> Habilitat per persuadir i influir sobre persones o situacions a fi de produir un determinat efecte i obtenir una actitud positiva davant determinats canvis i tot això sense utilitzar el poder coercitiu.					
<b>TREBALL EN EQUIP:</b> És la disposició favorable a treballar de forma col·lectiva, cooperar i integrar-se dins d'un grup de treball de forma activa i receptiva per aconseguir fites comunes.					
<b>INICIATIVA:</b> És la disposició per actuar de forma proactiva posant en marxa accions per compte propi, sense necessitat de guia o supervisió d'altres, i assumint les responsabilitats derivades de la seva acció.					
<b>ORIENTACIÓ A RESULTATS:</b> És la disposició per assolir i superar els resultats previstos fixant metes exigents, gestionant els recursos i atenent a la qualitat, els costos i els beneficis.					
<b>CAPACITAT D'ANÀLISI:</b> Capacitat per identificar i valorar les situacions i problemes, separant i organitzant les seves parts integrants, i reflexionar sobre ells d'una forma lògica i sistemàtica. Està relacionat també amb l'interès per l'adquisició de nous coneixements.					

0: No escau, gens important  
 1: Una mica important  
 2: Bastant important  
 3: Molt important

COMPETENCIES	CAP NEGOCIAT	CAP SECCIÓ	CAP SERVEI	CAP DEPARTAMENT	DIRECTOR
<b>PRESA DE DECISIONS:</b> Capacitat per escollir i adoptar una solució entre diferents possibilitats i opcions, valorades les possibles alternatives i els seus efectes, i actuar en conseqüència determinant un pla d'acció i assumint els riscos necessaris.					
<b>CONEXIEMENT DE L'ORGANITZACIÓ:</b> Capacitat per entendre l'organització i els seus principals elements (estratègia, persones, estructura, cultura, ...) i les relacions de funcionament i poder existents.					
<b>VISIÓ I ANTICIPACIÓ:</b> Capacitat per avançar-se als esdeveniments, visualitzar escenaris futurs i formular perspectives de millora que permetin obtenir major satisfacció.					
<b>ORIENTACIÓ AL CIUTADÀ I AL FUNCIONARI:</b> És l'interès per conèixer i satisfer les necessitats dels ciutadans i els funcionaris i per tractar de forma professional, activa i directa amb persones.					
<b>OBERTURA:</b> Predisposició per adequar-se a situacions noves o canviants, reaccionar positivament i acceptar, entendre o introduir nous punts de vista.					
<b>IDENTIFICACIÓ AMB L'ORGANITZACIÓ:</b> Es caracteritza per mostrar interès per comprometre's amb les necessitats i metes de l'organització, compartint la seva missió i valors, i amb una clara orientació i voluntat cap als resultats i la qualitat de les actuacions.					

0: No escau, gens important  
 1: Una mica important  
 2: Bastant important  
 3: Molt important

COMPETENCIES	CAP NEGOCIAT	CAP SECCIÓ	CAP SERVEI	CAP DEPARTAMENT	DIRECTOR
<b>DIRECCIÓ:</b> Capacitat per aconseguir que els col·laboradors mostrin un bon nivell de rendiment i acompliment, utilitzant de forma apropiada l'autoritat i adequant l'estil de direcció en funció de les persones i el context.					
<b>LIDERATGE:</b> Capacitat per guiar les accions d'un individu o grup cap a la consecució d'una visió comuna i compartida, obtenint el suport i el compromís per aconseguir fites significatives.					
<b>PLANIFICACIÓ I ORGANITZACIÓ:</b> Capacitat per coordinar diferents tasques i separar i ordenar per prioritats de manera que s'estableixin i compleixin plans de treball determinats.					
<b>Finalment, si ho considereu oportú, afegiu altres competències necessàries, segons el vostre criteri, per exercir de cap/director en les següents caselles i valoreu-ne la importància de cadascuna.</b>					

GRÀCIES PER LA VOSTRA COL·LABORACIÓ

## **CUESTIONARIO:**

La formación en los puestos de responsabilidad de la  
Administración Pública Española (FRAPE)

(Versión 1)

En la Universidad de les Illes Balears (UIB) se está realizando una investigación en el marco de la tesis doctoral “Modelo de formación por competencias para jefes y directivos de la Administración Pública Española”.

El presente estudio tiene como objetivo principal conocer la visión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida en el presente, así como evaluar las necesidades de formación futuras, además se pretende identificar los problemas y dificultades a los que se enfrentan diariamente. Este estudio se está realizando en toda España.

En este sentido, los resultados obtenidos servirán para diseñar un protocolo base para la formación por competencias en los citados puestos de responsabilidad.

Solicitamos tu ayuda y tu tiempo para la resolución de este cuestionario. La participación en este estudio es voluntaria y totalmente anónima. El tiempo aproximado de cumplimentación es de 20 minutos.

Agradecemos sinceramente tu colaboración y nos comprometemos a difundir y hacerte llegar una copia personalizada de los resultados de esta investigación, que esperamos que redunde en beneficio de todos.

Al final del cuestionario encontrará un anexo con un glosario de los términos utilizados para facilitar la comprensión de algunas preguntas.

Muchas gracias por tu participación.

Irene San Gil Quesada  
Tte. de Alcalde de Función Pública  
y Gobierno Interior del Ayuntamiento de Palma de Mallorca  
Tel. 971225900  
[isangil@palma.es](mailto:isangil@palma.es)

Pedro Ángel López Martínez  
Coordinador Jefe de Organización y Calidad  
Gerencia de Urbanismo  
Ayuntamiento de Palma de Mallorca  
Avda. Gabriel Alomar, 18  
07006 Palma (Illes Balears)  
[palopez@palma.es](mailto:palopez@palma.es)  
Tel. 0034 – 666559622 / 971449444

### 1. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

Día / Mes / Año

-- / -- / ----

### 2. Sexo

H

M

### 3. ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que tienes?

1	Estudios primarios	
2	Bachillerato elemental (EGB, FP1)	
3	Bachillerato superior (BUP, FP2)	
4	Universitario de grado medio (diplomatura)	
5	Universitario de grado superior (licenciatura o similar)	
6	Doctor	
7	Otro. Especifica el nombre en la línea de abajo:	

### 4. Nivel de responsabilidad actual (jefatura, directivo, otros)

1	Personal eventual	
2	Jefe de negociado	
3	Jefe de sección	
4	Jefe de servicio	
5	Jefe de departamento	
6	Director	
7	Jefe de unidad	
8	Jefe de grupo	
9	Jefe de equipo	
10	Jefe de área	
11	Jefe de subárea	
12	Jefe de subdivisión	
13	Oficial	
14	Capataz	
15	Jefe de obras	
16	Jefe de subalternos	
17	Jefe de brigadas	
18	Encargado	
19	Responsable	
20	Coordinador	
21	Gerente	
22	Otro: Especifica el nombre en la línea de abajo	

**5. Grupo profesional**

FUNCIONARIO		LABORAL	
1	Grupo A1	1	Asimilado A1
2	Grupo A2	2	Asimilado A2
3	Grupo B	3	Asimilado B
4	Grupo C1	4	Asimilado C1
5	Grupo C2	5	Asimilado C2
6	Agrupación profesional	6	Asimilado Agrupación profesional
7	Personal eventual	7	Personal eventual

**6. Indica tu nivel de complemento de destino ? (por favor, marca con una X tu respuesta)**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

**7 ¿Cuántos años llevas trabajando en la Administración Pública?**

**8 ¿Cuántos años hace que desempeñas el puesto de responsabilidad que ocupas en la actualidad?**

**9 ¿Cuántas personas tienes a tu cargo?**

**10 ¿En qué municipio desempeñas tu puesto de trabajo?**

**11. ¿Alguna de las siguientes cuestiones ha motivado tu decisión de trabajar en la Administración Pública?** (por favor, ordénalas de 1 a 5 según la importancia que le atribuyes, siendo 1 la más importante y 5 la menos importante)

a	La Administración proporciona mayor estabilidad laboral que otras profesiones	
b	La Administración permite disponer de tiempo para dedicarlo a la actividad política	
c	La Administración permite compatibilizar mejor la vida familiar con la laboral	
d	La Administración ofrece mayor autonomía en la realización del trabajo	
e	La Administración permite la realización de una actividad con clara utilidad social	

**12. ¿Podrías decir cuáles son las cuatro tareas que mayor atención te reclaman dentro del conjunto de las responsabilidades de tu puesto de trabajo como jefe o directivo?**

**13. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los 4 problemas más importantes con los que te enfrentas en tu trabajo de dirigir personas?**

**14. ¿Crees que el puesto de responsabilidad que ocupas actualmente puede ser desempeñado indistintamente por hombres y mujeres?**

SI   
NO

**15. ¿Por qué?**

--

**16. ¿En tu Administración están definidas las competencias profesionales específicas requeridas para cada puesto de jefe y directivo?**

SI   
NO

**17. ¿La formación que has recibido en tu Administración está ligada a modelos de gestión integral de los RRHH por competencias?**

SI   
NO

**18. Del siguiente listado, ¿podrías señalar en qué grado consideras necesaria una formación específica en cada una de las materias señaladas a continuación, en función de tus necesidades como jefe o directivo? (por favor, marca con un X la importancia que le otorgas)**

<b>MATERIAS</b>		<b>1 Nada importante</b>	<b>2 Poco importante</b>	<b>3 Bastante importante</b>	<b>4 Muy importante</b>
1	Formación en ética y valores				
2	Comunicación				
3	Establecimiento de relaciones				
4	Negociación				
5	Trabajo en equipo				
6	Orientación a resultados				
7	Toma de decisiones				
8	Conocimiento de la organización				
9	Orientación al ciudadano y al funcionario				
10	Liderazgo				
11	Planificación y organización				
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento				
13	Gestión de proyectos				
14	Puesta al día en normativa legal				
15	Dirección por objetivos				
16	Manejo de conflictos				
17	Formación técnica especializada en tu área de actividad				
18	Diseño de procedimientos organizativos				
19	Modelos de gestión de la calidad				
20	Relaciones con los sindicatos				
21	Formas de proceder en problemas de disciplina de personal a tu cargo				
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos				
23	Estrategias de afrontamiento del estrés				

**19. Indica si te han ofrecido formación sobre algunas de estas materias desde la Administración a la que perteneces en los dos últimos años (por favor, marca con una X en la casilla que corresponda)**

<b>MATERIAS</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
1	Formación en ética y valores		
2	Comunicación		
3	Establecimiento de relaciones		
4	Negociación		
5	Trabajo en equipo		
6	Orientación a resultados		
7	Toma de decisiones		
8	Conocimiento de la organización		
9	Orientación al ciudadano y al funcionario		
10	Liderazgo		
11	Planificación y organización		
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento		
13	Gestión de proyectos		
14	Puesta al día en normativa legal		
15	Dirección por objetivos		
16	Manejo de conflictos		
17	Formación técnica especializada en tu área de actividad		
18	Diseño de procedimientos organizativos		
19	Modelos de gestión de la calidad		
20	Relaciones con los sindicatos		
21	Formas de proceder en problemas de disciplina de personal a tu cargo		
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos		
23	Estrategias de afrontamiento del estrés		

**20. Indica si has realizado alguna formación, en los dos últimos años, sobre las siguientes materias (por favor, marca con una X en la casilla que corresponda)**

<b>MATERIAS</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
1	Formación en ética y valores		
2	Comunicación		
3	Establecimiento de relaciones		
4	Negociación		
5	Trabajo en equipo		
6	Orientación a resultados		
7	Toma de decisiones		
8	Conocimiento de la organización		
9	Orientación al ciudadano y al funcionario		
10	Liderazgo		
11	Planificación y organización		
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento		
13	Gestión de proyectos		
14	Puesta al día en normativa legal		
15	Dirección por objetivos		
16	Manejo de conflictos		
17	Formación técnica especializada en tu área de actividad		
18	Diseño de procedimientos organizativos		
19	Modelos de gestión de la calidad		
20	Relaciones con los sindicatos		
21	Formas de proceder en problemas de disciplina de personal a tu cargo		
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos		
23	Estrategias de afrontamiento del estrés		

**21. Si desearas completar tu formación, indica en cuál de las siguientes materias lo harías, y su nivel de importancia (por favor, marca con una X la importancia que le otorgas)**

<b>MATERIAS</b>		<b>1 Nada importante</b>	<b>2 Poco importante</b>	<b>3 Bastante importante</b>	<b>4 Muy importante</b>
1	Formación en ética y valores				
2	Comunicación				
3	Establecimiento de relaciones				
4	Negociación				
5	Trabajo en equipo				
6	Orientación a resultados				
7	Toma de decisiones				
8	Conocimiento de la organización				
9	Orientación al ciudadano y al funcionario				
10	Liderazgo				
11	Planificación y organización				
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento				
13	Gestión de proyectos				
14	Puesta al día en normativa legal				
15	Dirección por objetivos				
16	Manejo de conflictos				
17	Formación técnica especializada en tu área de actividad				
18	Diseño de procedimientos organizativos				
19	Modelos de gestión de la calidad				
20	Relaciones con los sindicatos				
21	Formas de proceder en problemas de disciplina de personal a tu cargo				
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos				
23	Estrategias de afrontamiento del estrés				

**22. Valora tus conocimientos en cada una de las materias, entre 0 (nada) y 10 (excelente)**

<b>MATERIAS</b>		<b>PUNTUACIÓN</b>
1	Formación en ética y valores	
2	Comunicación	
3	Establecimiento de relaciones	
4	Negociación	
5	Trabajo en equipo	
6	Orientación a resultados	
7	Toma de decisiones	
8	Conocimiento de la organización	
9	Orientación al ciudadano y al funcionario	
10	Liderazgo	
11	Planificación y organización	
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento	
13	Gestión de proyectos	
14	Puesta al día en normativa legal	
15	Dirección por objetivos	
16	Manejo de conflictos	
17	Formación técnica especializada en tu área de actividad	
18	Diseño de procedimientos organizativos	
19	Modelos de gestión de la calidad	
20	Relaciones con los sindicatos	
21	Formas de proceder en problemas de disciplina de personal a tu cargo	
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	
23	Estrategias de afrontamiento del estrés	

23. Valora según tus preferencias, el nivel de adecuación de las siguientes características de las actividades de formación, en las que puedas tener ocasión de participar (por favor, marca con una X el nivel de adecuación que le otorgas)

CARACTERÍSTICAS			1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho	
1	Modalidad	1.1	Presencial				
		1.2	A distancia				
		1.3	Semipresencial				
2	Formato	2.1	Cursos				
		2.2	Seminarios				
		2.3	Jornadas				
		2.4	Congresos				
3	Temporalización	3.1	En horario de trabajo				
		3.2	Fuera de horario de trabajo				
4	Localización	4.1	En mi ciudad				
		4.2	Fuera de mi ciudad				

24. ¿Cómo valoras la utilidad de cada una de las siguientes metodologías de la formación? (por favor, marca con una X utilidad que le otorgas)

METODOLOGÍA		1 Nada útil	2 Poco útil	3 Bastante útil	4 Muy útil
1	Clase magistral				
2	Talleres				
3	Estudio y resolución de casos prácticos				
4	Conferencias				
5	Mesas redondas				
6	Formación on line				

**25. Cómo jefe o directivo, ¿has participado alguna vez en la elaboración de los planes de formación de tu Administración de pertenencia?**

SI   
NO

**26. Si la respuesta es que si, ¿podrías indicar de qué forma has participado?** (por favor, marca con una X tu respuesta)

1	Reuniones formales de trabajo	<input type="checkbox"/>
2	Cuestionario en papel	<input type="checkbox"/>
3	Cuestionario on line	<input type="checkbox"/>
4	Propuestas por escrito (informes)	<input type="checkbox"/>
5	Observaciones en la evaluación de cursos realizados	<input type="checkbox"/>
6	Otros:	<input type="checkbox"/>
7	Otros:	<input type="checkbox"/>

**27. Si tuvieras que realizar una valoración global de la calidad de la formación recibida en los dos últimos años la calificarías como:**

1 Excelente   
2 Buena   
3 Regular   
4 Mala

**28. ¿Podrías indicar en que aspectos se podría mejorar?** (por favor, marca con una X tu respuesta)

1	Organización	<input type="checkbox"/>
2	Contenidos	<input type="checkbox"/>
3	Metodología	<input type="checkbox"/>
4	Horario	<input type="checkbox"/>
5	Duración	<input type="checkbox"/>
6	Formadores	<input type="checkbox"/>
7	Medios técnicos	<input type="checkbox"/>
8	Utilidad	<input type="checkbox"/>
9	Instalaciones	<input type="checkbox"/>
10	Publicidad	<input type="checkbox"/>

**29. En el caso de no haber participado en los planes de formación de tu Administración en los dos últimos años, indica la razón de ello y valora su importancia (por favor, marca con una X en la casilla que corresponda).**

<b>RAZONES DE LA NO PARTICIPACIÓN</b>		<b>1 Nada importante</b>	<b>2 Poco importante</b>	<b>3 Bastante importante</b>	<b>4 Muy importante</b>
<b>1</b>	No se realiza una difusión adecuada de las acciones formativas (no llega a los destinatarios)				
<b>2</b>	Las acciones formativas ofertadas no son adecuadas a las necesidades del puesto de trabajo				
<b>3</b>	No se puede dejar descubiertas las necesidades del servicio (en horario de trabajo)				
<b>4</b>	Las acciones formativas son fuera del horario de trabajo				
<b>5</b>	No existen necesidades de formación por el momento				
<b>6</b>	Los desplazamientos a los centros de formación son un grave problema				
<b>7</b>	Los horarios dificultan la participación en las acciones formativas				
<b>8</b>	La duración de las acciones formativas es excesivamente larga				
<b>9</b>	La duración de las acciones formativas es excesivamente corta				

**30. ¿Qué grado de influencia crees ejercer en las decisiones de los objetivos que debe conseguir la unidad bajo tu responsabilidad? (por favor, marca con una X tu respuesta)**

<b>1</b>	Mucha influencia	
<b>2</b>	Bastante influencia	
<b>3</b>	Poca influencia	
<b>4</b>	Ninguna influencia	

**31. Podrías valorar el grado en que los siguientes actores obstaculizan o favorecen la actividad y los objetivos de la unidad de la que eres responsable (por favor, marca tu respuesta con un X en la casilla que corresponda)**

#### OBSTACULIZAN

ACTORES		1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1	Equipo de Gobierno				
2	Altos cargos (personal eventual)				
3	Directivos públicos				
4	Jefe inmediatamente superior				
5	Empleados de su departamento				
6	Asesores jurídicos				
7	Sindicatos				
8	Medios de comunicación				
9	Partidos políticos				
10	Tribunales de justicia				

#### FAVORECEN

ACTORES		1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1	Equipo de Gobierno				
2	Altos cargos (personal eventual)				
3	Directivos públicos				
4	Jefe inmediatamente superior				
5	Empleados de su departamento				
6	Asesores jurídicos				
7	Sindicatos				
8	Medios de comunicación				
9	Partidos políticos				
10	Tribunales de justicia				

**32. Por favor, ¿podrías indicar de qué forma obstaculizan o favorecen la actividad y los objetivos de tu unidad?**

OBSTACULIZAN:

--

FAVORECEN:

--

**33. ¿Consideras necesario en el contexto administrativo en el que trabajas la existencia de un programa de motivación?**

SI   
NO

**34. De existir un programa de motivación, ¿a qué factores de motivación consideras que se le/s debería prestar más atención?**

**35. ¿Consideras necesaria la existencia en las Administraciones de algún sistema que permita evaluar formalmente el desempeño de los empleados públicos?**

1	Nada	
2	Poco	
3	Bastante	
4	Mucho	

**36. ¿Existe en la actualidad en tu Administración algún sistema que permita evaluar formalmente el desempeño de los empleados públicos?**

SI	
NO	

**37. En caso afirmativo, ¿podrías señalar tu grado de acuerdo con el sistema de evaluación del desempeño empleado en tu Administración? (por favor, marca con una X la importancia que le otorgas)**

<b>GRADO DE ACUERDO</b>	<b>1 Nada de acuerdo</b>	<b>2 Poco de Acuerdo</b>	<b>3 Bastante de acuerdo</b>	<b>4 Muy de acuerdo</b>

**38. ¿Qué tipo de mejora/s introduciría en el sistema de evaluación del desempeño de tu Administración?**

**39. ¿Deseas hacernos llegar algún tipo de observación o comentario?**

**MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**

## ANEXO

### GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS

**Nivel de responsabilidad:** viene representado por las distintas jefaturas y puestos directivos de las unidades administrativas, siendo los responsables del correcto funcionamiento de la unidad y de la adecuada ejecución de las tareas asignadas a la misma, así como de la gestión del personal a su cargo.

**Grupo profesional:** clasificación que establece el EBEP para los funcionarios (art. 76 de la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público) de acuerdo con la titulación exigida para el acceso a los distintos puestos de trabajo en la Administración Pública. En el caso del personal laboral, la clasificación se ha obtenido de la Relación de Puestos de Trabajo de los Ayuntamientos que participan en el estudio.

**Complemento de destino:** es un concepto retributivo y representa el intervalo de niveles existentes dentro de los grupos de clasificación profesional del personal funcionario, el cual se sitúa entre el nivel I y el 30. Para cada grupo de clasificación existe un nivel mínimo y un nivel máximo.

**Competencia profesional:** capacidad para poner en práctica determinadas habilidades, conocimientos, valores y actitudes, relacionados entre sí, para desempeñar satisfactoriamente una labor de forma evaluable en una organización concreta.

**Modelo de gestión integral por competencias:** enfoque estratégico para la dirección de los RRHH, cuyo objetivo es obtener la máxima creación de valor para la organización, a través de un conjunto de procesos y acciones, dirigidas a disponer en todo momento del nivel de conocimientos, capacidades y habilidades para la obtención de los resultados pretendidos en el entorno actual y futuro. La gestión por competencias afecta a todos los procesos que conforman una gestión integral de los RRHH (selección, promoción, retribuciones variables, evaluación del desempeño, carrera profesional, etc.).

**Sistema de evaluación del desempeño profesional:** el artículo 20 del EBEP (Estatuto Básico del Empleado Público) establece la evaluación del desempeño de los funcionarios, marcando la obligación para todas las Administraciones Públicas de implantar sistemas de evaluación del desempeño, mediante esta evaluación se medirá y valorará la conducta profesional y el rendimiento o logro de resultados. Estará sujeta a criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación, además se deberán determinar los efectos que tendrá en la carrera profesional horizontal, la formación, la provisión y en las retribuciones complementarias. Finalmente, los puestos obtenidos por concurso de méritos quedan supeditados a los resultados de la citada evaluación.

Palma de Mallorca, 1 de diciembre de 2014

Pedro Ángel López Martínez  
Coordinador Jefe de Organización y Calidad  
Gerencia de Urbanismo  
Ayuntamiento de Palma de Mallorca  
Avda. Gabriel Alomar, 18  
07006 Palma (Illes Balears)  
[palopez@palma.es](mailto:palopez@palma.es)  
Tel. 0034 – 666559622 / 971449444

**Estimada Sra. María Dapena Gómez:** (Jefa del Servicio de RRHH del Ayuntamiento de Vigo):

En la Universidad de les Illes Balears (UIB) estamos realizando una investigación en el marco de la tesis doctoral “Modelo de formación por competencias para jefes y directivos de la Administración Pública Española”.

Nos dirigimos a Ud. con el objetivo de solicitar su colaboración en calidad de experto/a a fin de efectuar la revisión del cuestionario FRAPE (Cuestionario sobre la Formación en los Puestos de Responsabilidad en la Administración Pública Española) que acompaña a la presente carta.

Con este cuestionario, que se pasará próximamente en todos los Ayuntamientos, se pretende obtener información de la visión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida, así como evaluar las necesidades de formación futura, además pretende identificar los problemas y dificultades a los que se enfrentan diariamente. Los resultados obtenidos servirán para diseñar un protocolo base para la formación por competencias en los citados puestos de responsabilidad.

El cuestionario adjunto forma parte de una consulta sobre la base de la aplicación del panel de expertos mediante el método Delphi para la validación del mismo. Con este fin solicitamos encarecidamente su colaboración en la cumplimentación del documento “**Informe de Expertos**” que se adjunta. Estamos convencidos que su aportación contribuirá a mejorarlo sustancialmente, garantizándole en todo el proceso la confidencialidad de sus respuestas y su participación. Para ello, le solicitamos que envíe sus observaciones y sugerencias por correo electrónico antes del 15/12/2014.

Una vez recibidas todas las opiniones del panel de expertos, recibirá nuevamente el cuestionario reformulado con las observaciones que se hayan propuesto para una nueva revisión final, en este sentido encontrará muchas preguntas abiertas, su finalidad es exploratoria para poder establecer posteriormente categorías.

Agradecemos sinceramente su valiosa colaboración, y nos comprometemos a hacerle llegar una copia personalizada con los resultados de la investigación.

Muchas gracias



Pedro Á. López Martínez

**INFORME DE LOS EXPERTOS QUE CONFORMAN EL PANEL DELPHI  
PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO “LA FORMACIÓN EN LOS  
PUESTOS DE RESPONSABILIDAD EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA  
ESPAÑOLA” (FRAPE)**

fecha

**Datos personales**

Nombre y Apellidos

**1.¿Cuál es su opinión con respecto a la introducción, a modo de carta de presentación, que acompaña al cuestionario?**

**2.¿Cree que es adecuado el orden en que están expuestos los ítems?**

**SI**  **NO**

**Modificaciones que propone**



4. ¿Cree que es adecuada la forma de respuesta a los ítems del cuestionario?

SI  NO

**Modificaciones que propone**

**Justificación**

5. ¿Cree necesario añadir algún ítem?

SI  NO

¿Cuál (es)?

Justificación

**6. ¿Opina que alguno de los ítems debería ser suprimido?**

**SI**  **NO**

**¿Cuál (es)?**

**Justificación**

**7. Con relación a la escala de grado de importancia ¿cree que es la adecuada par la información que se pretende obtener?**

**SI**  **NO**

**Justificación**

**8.¿El diseño de las preguntas ayudará a obtener la información buscada?**

**SI**  **NO**

**Justificación**

9. ¿Cree usted, que el cuestionario, puede ser un instrumento útil para conocer las realidad de los jefes y directivos, en torno a las necesidades de formación y a las dificultades a las que se enfrentan diariamente?

SI  NO

**Justificación**

**10. Otras observaciones y sugerencias:**

**MUCHAS GRACIAS**

## **CUESTIONARIO:**

La formación en los puestos de responsabilidad de la  
Administración Pública Española (FRAPE)

(Versión 2)

En la Universidad de les Illes Balears (UIB), juntamente con el Ayuntamiento de Palma de Mallorca, estamos realizando una investigación sobre el “Modelo de formación por competencias para jefes y directivos de la Administración Pública Local”.

La gestión directiva en el ámbito de las administraciones públicas es un elemento crucial para asegurar la calidad y la eficiencia del servicio prestado, por ello el presente estudio tiene como objetivo principal conocer la opinión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida, así como las necesidades de formación futuras. Por otro lado, se pretende identificar los problemas y dificultades con los que un puesto de dirección o jefatura, como el suyo, se ha de enfrentar a diario. Este estudio se está realizando en los Ayuntamientos de toda España de población comprendida entre 150.000 y 700.000 habitantes.

Su experiencia y sus valoraciones resultan muy importantes para la elaboración de un protocolo base que permita diseñar la formación por competencias para puestos de responsabilidad.

Solicitamos su ayuda y su tiempo para la cumplimentación de este cuestionario, cuyo tiempo aproximado es de 25 minutos. La participación en este estudio es voluntaria y totalmente anónima.

Agradecemos sinceramente su colaboración y nos comprometemos a difundir y hacerle llegar una copia de los resultados de esta investigación, que esperamos que redunde en beneficio de todos.

Al principio del cuestionario encontrará un anexo con un glosario de los términos utilizados para facilitar la comprensión de algunas preguntas.

Muchas gracias por su participación.

Irene San Gil Quesada  
Tte. de Alcalde de Función Pública  
y Gobierno Interior del Ayuntamiento de Palma de Mallorca  
Tel. 971225900  
[isangil@palma.es](mailto:isangil@palma.es)

Pedro Ángel López Martínez  
(investigador)  
Departamento de Psicología  
Universitat de les Illes Balears  
Tel. 0034 – 666559622 / 971449444  
[palopezm@gmail.com](mailto:palopezm@gmail.com) / [pedro.lopez@uib.es](mailto:pedro.lopez@uib.es)

### 6.¿Cuál es su fecha de nacimiento?

Día / Mes / Año

-- / -- / ----

### 7.Sexo

H\_\_\_

M\_\_\_

### 8.¿Cuál es el máximo nivel de estudios que tiene?

1	Estudios primarios	
2	Bachillerato elemental, ESO, EGB, FPI	
3	Bachillerato superior, BUP, FP2	
4	Universitario de grado medio (diplomatura)	
5	Universitario de grado superior (licenciatura o similar)	
6	Doctor	
7	Otro. Especifique el nombre en la línea de abajo:	

### 9.Nivel de responsabilidad actual (directivo, jefatura, otros)

1	Directivo eventual (coordinador general, director general, etc.)	
2	Director (funcionario de carrera)	
3	Secretario general	
4	Interventor	
5	Tesorero	
6	Gerente	
7	Coordinador	
8	Jefe de área	
9	Jefe de departamento	
10	Jefe de servicio	
11	Jefe de sección	
12	Jefe de negociado	
13	Jefe de unidad	
14	Jefe de equipo	
15	Jefe de grupo	
16	Jefe de brigadas	
17	Jefe de subalternos	
18	Oficial	
19	Capataz	
20	Encargado	
21	Otro: Especifique el nombre en la línea de abajo	

**I0. Grupo profesional**

FUNCIONARIO		LABORAL	
1	Grupo A1	1	Asimilado A1
2	Grupo A2	2	Asimilado A2
3	Grupo B	3	Asimilado B
4	Grupo C1	4	Asimilado C1
5	Grupo C2	5	Asimilado C2
6	Agrupación profesional	6	Asimilado Agrupación profesional
7	Personal eventual	7	Personal eventual

**6. Indique su nivel de complemento de destino** (por favor, marque con una X su respuesta)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

**I1 ¿Cuántos años lleva trabajando en la Administración Pública?**

**I2 ¿Cuántos años hace que desempeña el puesto de responsabilidad que ocupa en la actualidad?**

**I3 ¿Cuántas personas tiene a su cargo?**

**I4 ¿En qué municipio desempeña su puesto de trabajo?**

**11 ¿Alguna de las siguientes cuestiones ha motivado su decisión de trabajar en la Administración Pública?** (por favor, ordénelas de 1 a 5 según la importancia que le atribuye, siendo 1 la más importante y 5 la menos importante)

a	La Administración proporciona mayor estabilidad laboral que otras profesiones	
b	La Administración permite disponer de tiempo para dedicarlo a la actividad política	
c	La Administración permite compatibilizar mejor la vida familiar con la laboral	
d	La Administración ofrece mayor autonomía en la realización del trabajo	
e	La Administración permite la realización de una actividad con clara utilidad social	

**12. Señale por orden de importancia las cuatro tareas que mayor atención le reclaman en relación al conjunto de las responsabilidades de su puesto de trabajo.**

**13. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los 4 problemas más importantes con los que se enfrenta en su función de dirigir personas?**

**14. ¿Cree que el puesto de responsabilidad que ocupa actualmente puede ser desempeñado indistintamente por hombres y mujeres?**

SI   
NO

**15. ¿Por qué?**

--

**16. ¿Están definidas en su Administración las competencias profesionales específicas requeridas para cada puesto?**

SI   
NO

**17. ¿Está ligada, la formación que ha recibido en su Administración, a modelos de gestión integral de los RRHH por competencias?**

1	Nunca	
2	Alguna vez	
3	Frecuentemente	
4	Siempre	

**18. Del siguiente listado, ¿podría señalar en qué grado considera necesaria una formación específica en cada una de las materias señaladas a continuación, en función de sus necesidades? (por favor, marque con un X la importancia que le otorga)**

<b>MATERIAS</b>		<b>1 Nada importante</b>	<b>2 Poco importante</b>	<b>3 Bastante importante</b>	<b>4 Muy importante</b>
1	Formación en ética y valores				
2	Comunicación				
3	Establecimiento de relaciones				
4	Negociación				
5	Trabajo en equipo				
6	Orientación a resultados				
7	Toma de decisiones				
8	Conocimiento de la organización				
9	Orientación al ciudadano y al funcionario				
10	Liderazgo				
11	Planificación y organización				
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento				
13	Gestión de proyectos				
14	Puesta al día en normativa legal				
15	Dirección por objetivos				
16	Manejo de conflictos				
17	Formación técnica especializada en su área de actividad				
18	Diseño de procedimientos organizativos				
19	Modelos de gestión de la calidad				
20	Relaciones con los sindicatos				
21	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo				
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos				
23	Estrategias de afrontamiento del estrés				
24	Motivación del personal				
25	Otras: especifique el nombre/s en la línea de abajo				

**19. Indique si le han ofrecido formación sobre algunas de estas materias desde la Administración a la que pertenece en los dos últimos años (por favor, marque con una X en la casilla que corresponda)**

<b>MATERIAS</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
1	Formación en ética y valores		
2	Comunicación		
3	Establecimiento de relaciones		
4	Negociación		
5	Trabajo en equipo		
6	Orientación a resultados		
7	Toma de decisiones		
8	Conocimiento de la organización		
9	Orientación al ciudadano y al funcionario		
10	Liderazgo		
11	Planificación y organización		
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento		
13	Gestión de proyectos		
14	Puesta al día en normativa legal		
15	Dirección por objetivos		
16	Manejo de conflictos		
17	Formación técnica especializada en su área de actividad		
18	Diseño de procedimientos organizativos		
19	Modelos de gestión de la calidad		
20	Relaciones con los sindicatos		
21	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo		
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos		
23	Estrategias de afrontamiento del estrés		
24	Motivación del personal		
25	Otras: especifique el nombre/s en la línea de abajo		

---

**20. Indique si ha realizado alguna formación, en los dos últimos años, sobre las siguientes materias (por favor, marque con una X en la casilla que corresponda)**

<b>MATERIAS</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
1	Formación en ética y valores		
2	Comunicación		
3	Establecimiento de relaciones		
4	Negociación		
5	Trabajo en equipo		
6	Orientación a resultados		
7	Toma de decisiones		
8	Conocimiento de la organización		
9	Orientación al ciudadano y al funcionario		
10	Liderazgo		
11	Planificación y organización		
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento		
13	Gestión de proyectos		
14	Puesta al día en normativa legal		
15	Dirección por objetivos		
16	Manejo de conflictos		
17	Formación técnica especializada en su área de actividad		
18	Diseño de procedimientos organizativos		
19	Modelos de gestión de la calidad		
20	Relaciones con los sindicatos		
21	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo		
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos		
23	Estrategias de afrontamiento del estrés		
24	Motivación del personal		
25	Otras: especifique el nombre/s en la línea de abajo		

---

**21. Si deseara completar su formación, indique en cuál de las siguientes materias lo haría** (por favor, marque con una X la importancia que le otorga)

<b>MATERIAS</b>		<b>1 Nada importante</b>	<b>2 Poco importante</b>	<b>3 Bastante importante</b>	<b>4 Muy importante</b>
1	Formación en ética y valores				
2	Comunicación				
3	Establecimiento de relaciones				
4	Negociación				
5	Trabajo en equipo				
6	Orientación a resultados				
7	Toma de decisiones				
8	Conocimiento de la organización				
9	Orientación al ciudadano y al funcionario				
10	Liderazgo				
11	Planificación y organización				
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento				
13	Gestión de proyectos				
14	Puesta al día en normativa legal				
15	Dirección por objetivos				
16	Manejo de conflictos				
17	Formación técnica especializada en su área de actividad				
18	Diseño de procedimientos organizativos				
19	Modelos de gestión de la calidad				
20	Relaciones con los sindicatos				
21	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo				
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos				
23	Estrategias de afrontamiento del estrés				
24	Motivación del personal				
25	Otras: especifique el nombre/s en la línea de abajo				

---

**22. Valore sus conocimientos en cada una de las materias, entre 0 (nada) y 10 (excelente)**

<b>MATERIAS</b>		<b>PUNTUACIÓN</b>
1	Formación en ética y valores	
2	Comunicación	
3	Establecimiento de relaciones	
4	Negociación	
5	Trabajo en equipo	
6	Orientación a resultados	
7	Toma de decisiones	
8	Conocimiento de la organización	
9	Orientación al ciudadano y al funcionario	
10	Liderazgo	
11	Planificación y organización	
12	Evaluación del desempeño y del rendimiento	
13	Gestión de proyectos	
14	Puesta al día en normativa legal	
15	Dirección por objetivos	
16	Manejo de conflictos	
17	Formación técnica especializada en su área de actividad	
18	Diseño de procedimientos organizativos	
19	Modelos de gestión de la calidad	
20	Relaciones con los sindicatos	
21	Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	
22	Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	
23	Estrategias de afrontamiento del estrés	
24	Motivación del personal	
25	Otras: especifique el nombre/s en la línea de abajo	

---

23. Valore el nivel de adecuación de las siguientes características de la formación, en las que pueda tener ocasión de participar (por favor, marque con una X el nivel de adecuación que le otorga)

CARACTERÍSTICAS			1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho	
1	Modalidad	1.1	Presencial				
		1.2	On line				
		1.3	Semipresencial				
2	Formato	2.1	Cursos				
		2.2	Seminarios				
		2.3	Jornadas				
		2.4	Congresos				
3	Temporalización	3.1	En horario de trabajo				
		3.2	Fuera de horario de trabajo				
4	Localización	4.1	En mi ciudad				
		4.2	Fuera de mi ciudad				

24. ¿Cómo valora la utilidad de cada una de las siguientes metodologías de la formación? (por favor, marque con una X utilidad que le otorga)

METODOLOGÍA		1 Nada útil	2 Poco útil	3 Bastante útil	4 Muy útil
1	Clase magistral				
2	Talleres				
3	Estudio y resolución de casos prácticos				
4	Conferencias				
5	Mesas redondas				
6	Formación on line				

**25. Cómo jefe o directivo, ¿ha participado alguna vez en la elaboración de los planes de formación de su Administración de pertenencia?**

SI   
NO

**26. Si la respuesta es que si, ¿podría indicar de qué forma ha participado?** (por favor, marque con una X su respuesta)

1	Reuniones formales de trabajo	
2	Cuestionario en papel	
3	Cuestionario on line	
4	Propuestas por escrito (informes)	
5	Observaciones en la evaluación de cursos realizados	
6	Otros:	
7	Otros:	

**27. Si tuviera que realizar una valoración global de la calidad de la formación recibida en los dos últimos años la calificaría como:**

1	Excelente	
2	Buena	
3	Regular	
4	Mala	

**28. ¿Podría indicar en que aspectos se podría mejorar?** (por favor, marque con una X su respuesta)

1	Organización	
2	Contenidos	
3	Metodología	
4	Horario	
5	Duración	
6	Formadores	
7	Medios técnicos	
8	Utilidad	
9	Instalaciones	
10	Publicidad	

**29. En el caso de no haber participado en los planes de formación de su Administración en los dos últimos años, indique la razón de ello y valore su importancia (por favor, marque con una X en la casilla que corresponda).**

<b>RAZONES DE LA NO PARTICIPACIÓN</b>		<b>1 Nada importante</b>	<b>2 Poco importante</b>	<b>3 Bastante importante</b>	<b>4 Muy importante</b>
<b>1</b>	No se realiza una difusión adecuada de las acciones formativas (no llega a los destinatarios)				
<b>2</b>	Las acciones formativas ofertadas no son adecuadas a las necesidades del puesto de trabajo				
<b>3</b>	No se puede dejar descubiertas las necesidades del servicio (en horario de trabajo)				
<b>4</b>	Las acciones formativas son fuera del horario de trabajo				
<b>5</b>	No existen necesidades de formación por el momento				
<b>6</b>	Los desplazamientos a los centros de formación son un grave problema				
<b>7</b>	Los horarios dificultan la participación en las acciones formativas				
<b>8</b>	La duración de las acciones formativas es excesivamente larga				
<b>9</b>	La duración de las acciones formativas es excesivamente corta				

**30. ¿Qué grado de influencia cree ejercer en las decisiones de los objetivos que debe conseguir la unidad bajo su responsabilidad? (por favor, marque con una X su respuesta)**

<b>1</b>	Mucha influencia	
<b>2</b>	Bastante influencia	
<b>3</b>	Poca influencia	
<b>4</b>	Ninguna influencia	

**31. Podría valorar el grado en que los siguientes actores obstaculizan o favorecen la actividad y los objetivos de la unidad de la que es responsable (por favor, marque su respuesta con un X en la casilla que corresponda)**

**OBSTACULIZAN**

<b>ACTORES</b>		<b>1 Nada</b>	<b>2 Poco</b>	<b>3 Bastante</b>	<b>4 Mucho</b>
1	Equipo de Gobierno				
2	Altos cargos (personal eventual)				
3	Directivos públicos				
4	Jefe inmediatamente superior				
5	Empleados de su departamento				
6	Asesores jurídicos				
7	Sindicatos				
8	Medios de comunicación				
9	Partidos políticos				
10	Tribunales de justicia				
11	Otros:				

**FAVORECEN**

<b>ACTORES</b>		<b>1 Nada</b>	<b>2 Poco</b>	<b>3 Bastante</b>	<b>4 Mucho</b>
1	Equipo de Gobierno				
2	Altos cargos (personal eventual)				
3	Directivos públicos				
4	Jefe inmediatamente superior				
5	Empleados de su departamento				
6	Asesores jurídicos				
7	Sindicatos				
8	Medios de comunicación				
9	Partidos políticos				
10	Tribunales de justicia				
11	Otros:				

**32. Por favor, ¿podría indicar de qué forma obstaculizan o favorecen la actividad y los objetivos de su unidad?**

OBSTACULIZAN:

FAVORECEN:

**33. ¿Considera necesario en el contexto organizativo en el que trabaja la existencia de un programa de motivación?**

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

**34. De existir un programa de motivación, ¿a qué factores de motivación considera que debería prestar más atención?**

**35. ¿Considera necesaria la existencia en las Administraciones de algún sistema que permita evaluar formalmente el desempeño de los empleados públicos?**

1	Nada	
2	Poco	
3	Bastante	
4	Mucho	

**36. ¿Existe en la actualidad en su Administración algún sistema que permita evaluar formalmente el desempeño de los empleados públicos?**

SI

NO

**37. Si la respuesta al ítem anterior es positiva, especifique en que áreas se aplica:**

1	Promoción interna (ascensos)	
2	Retribuciones complementarias (productividad, gratificaciones, etc.)	
3	Remoción del puesto (perdida de la jefatura)	
4	Carrera profesional	
5	Otros: especificar en la línea de abajo	

---

**38. En caso afirmativo, ¿podría señalar su grado de acuerdo con el sistema de evaluación del desempeño empleado en su Administración?** *(por favor, marque con una X la importancia que le otorga)*

<b>GRADO DE ACUERDO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de Acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>

**39. ¿Qué tipo de mejora/s introduciría en el sistema de evaluación del desempeño de su Administración?**

**40. ¿Desea hacernos llegar algún tipo de observación o comentario?**

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN**

## ANEXO

### GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS

**Nivel de responsabilidad:** viene representado por las distintas jefaturas y puestos directivos de las unidades administrativas, siendo los responsables del correcto funcionamiento de la unidad y de la adecuada ejecución de las tareas asignadas a la misma, así como de la gestión del personal a su cargo.

**Grupo profesional:** clasificación que establece el EBEP para los funcionarios (art. 76 de la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público) de acuerdo con la titulación exigida para el acceso a los distintos puestos de trabajo en la Administración Pública. En el caso del personal laboral, la clasificación se ha obtenido de la Relación de Puestos de Trabajo de los Ayuntamientos que participan en el estudio.

**Complemento de destino:** es un concepto retributivo y representa el intervalo de niveles existentes dentro de los grupos de clasificación profesional del personal funcionario, el cual se sitúa entre el nivel I y el 30. Para cada grupo de clasificación existe un nivel mínimo y un nivel máximo.

**Competencia profesional:** capacidad para poner en práctica determinadas habilidades, conocimientos, valores y actitudes, relacionados entre sí, para desempeñar satisfactoriamente una labor de forma evaluable en una organización concreta.

**Modelo de gestión integral por competencias:** enfoque estratégico para la dirección de los RRHH, cuyo objetivo es obtener la máxima creación de valor para la organización, a través de un conjunto de procesos y acciones, dirigidas a disponer en todo momento del nivel de conocimientos, capacidades y habilidades para la obtención de los resultados pretendidos en el entorno actual y futuro. La gestión por competencias afecta a todos los procesos que conforman una gestión integral de los RRHH (selección, promoción, retribuciones variables, evaluación del desempeño, carrera profesional, etc.).

**Sistema de evaluación del desempeño profesional:** el artículo 20 del EBEP (Estatuto Básico del Empleado Público) establece la evaluación del desempeño de los funcionarios, marcando la obligación para todas las Administraciones Públicas de implantar sistemas de evaluación del desempeño, mediante esta evaluación se medirá y valorará la conducta profesional y el rendimiento o logro de resultados. Estará sujeta a criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación, además se deberán determinar los efectos que tendrá en la carrera profesional horizontal, la formación, la provisión y en las retribuciones complementarias. Finalmente, los puestos obtenidos por concurso de méritos quedan supeditados a los resultados de la citada evaluación.



**Universitat**  
de les Illes Balears

Palma de Mallorca, 16 de febrero de 2015

Pedro Ángel López Martínez  
Coordinador Jefe de Organización y Calidad  
Gerencia de Urbanismo  
Ayuntamiento de Palma de Mallorca  
Avda. Gabriel Alomar, 18  
07006 Palma (Illes Balears)  
[palopez@palma.es](mailto:palopez@palma.es)  
Tel. 0034 – 666559622 / 971449444

**Estimado Sr. Antonio Comas Barceló** (Tesorería General de la Seguridad Social)

Nos dirigimos a Ud. nuevamente, adjuntándole la nueva versión del cuestionario FRAPE (La formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Española) que acompaña a la presente carta.

En el mismo hemos recogido las observaciones y sugerencias que el grupo de expertos/as nos ha propuesto, y esperamos recibir las que siga considerando necesarias para proceder a la elaboración de la versión definitiva.

En caso de que quiera proponer alguna modificación, esperamos contar con su valiosa respuesta por correo electrónico antes del día 23/02/2015.

Aprovechamos la oportunidad para saludarlo cordialmente y agradecer una vez más su colaboración.

Muchas gracias

Pedro A. López Martínez

## ANEXO 9

# Cuestionario Electrónico la Formación en los Puestos de Responsabilidad de la Administración Pública Española (FRAPE): texto final



**Ajuntament de Palma**

### La formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Local

En la Universidad de les Illes Balears (UIB), juntamente con el Ayuntamiento de Palma de Mallorca, estamos realizando una investigación sobre el "Modelo de formación por competencias para jefes y directivos de la Administración Pública Local".

La gestión directiva en el ámbito de las administraciones públicas es un elemento crucial para asegurar la calidad y la eficiencia del servicio prestado, por ello, el presente estudio tiene como objetivo principal conocer la opinión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida, así como las necesidades de formación futuras. Por otro lado, se pretende identificar los problemas y dificultades con los que un puesto de dirección o jefatura, como el suyo, se ha de enfrentar a diario. Este estudio se está realizando en los Ayuntamientos de toda España de población comprendida entre 150.000 y 700.000 habitantes, para que englobe a todas las Comunidades Autónomas.

Su experiencia y sus valoraciones resultan muy importantes para la elaboración de un protocolo base, que permita diseñar la formación por competencias para puestos de responsabilidad.

Solicitamos su ayuda y su tiempo para la cumplimentación de este cuestionario, cuya duración aproximada es de 25 minutos. La participación en este estudio es voluntaria y totalmente anónima.

Agradecemos sinceramente su colaboración y nos comprometemos a difundir y hacerle llegar una copia de los resultados de esta investigación, que esperamos que redunde en beneficio de todos.

Al principio del cuestionario encontrará un glosario de los términos utilizados para facilitar la comprensión de algunas preguntas.

Muchas gracias por su participación.

Irene San Gil López Quesada  
Tte. de Alcalde de Función Pública  
Ayuntamiento de Palma de Mallorca  
Tel: 971225900  
E-mail: [isangil@palma.es](mailto:isangil@palma.es)

Pedro Àngel López Martínez  
Universitat de les Illes Balears  
Tel: 666559622 / 971 449444  
E-mail: [palopez@palma.es](mailto:palopez@palma.es)

#### AVISO IMPORTANTE

1. Desplácese por el cuestionario con el ratón, no pulse la tecla intro en ningún momento, de lo contrario se enviarán los datos y se cerrará la sesión. Al acabar el sistema le avisará con el botón FINALIZAR (total 52 preguntas). En el caso de que lo envíe sin estar finalizado (por haber pulsado la tecla intro, o por un fallo en el servidor) podrá comenzar de nuevo.
2. El cuestionario deberá ser contestado en una única sesión.

#### GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS

##### **Nivel de responsabilidad**

Viene representado por las distintas jefaturas y puestos directivos de las unidades administrativas, siendo los responsables del correcto funcionamiento de la unidad y de la adecuada ejecución de las tareas asignadas a la misma, así como de la gestión del personal a su cargo.

##### **Grupo profesional**

Clasificación que establece el EBEP para los funcionarios (art. 76 de la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público), de acuerdo con la titulación exigida para el acceso a los distintos puestos de trabajo en la Administración Pública. En el caso del personal laboral, la clasificación se ha obtenido de la Relación de Puestos de Trabajo de los Ayuntamientos que participan en la investigación.

##### **Complemento de destino**

Es un concepto retributivo y representa el intervalo de niveles existentes dentro de los grupos de clasificación profesional del personal funcionario, el cual se sitúa entre el nivel 1 y el 30. Para cada grupo de clasificación existe un nivel mínimo y un nivel máximo.

**Competencia profesional**

Capacidad para poner en práctica determinadas habilidades, conocimientos, valores y actitudes, relacionadas entre sí, para desempeñar satisfactoriamente una labor de forma evaluable en una organización concreta.

**Modelos de gestión integral por competencias**

Enfoque estratégico para la dirección de los RRHH, cuyo objetivo es obtener la máxima creación de valor para la organización, a través de un conjunto de procesos y acciones, dirigidas a disponer en todo momento del nivel de conocimientos, capacidades y habilidades para la obtención de los resultados pretendidos en el entorno actual y futuro. La gestión por competencias afecta a todos los procesos que conforman una gestión integral de los RRHH (selección, promoción, retribuciones variables, evaluación del desempeño, carrera profesional, etc.)

**Sistema de evaluación del desempeño profesional**

El artículo 20 del EBEP (Estatuto Básico del Empleado Público) establece la evaluación del desempeño de los funcionarios, determinando la obligación para todas las Administraciones Públicas de implantar Sistemas de Evaluación del Desempeño. Mediante esta evaluación se medirá y valorará la conducta profesional y el rendimiento y el logro de resultados. Estará sujeta a criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación, además se deberán determinar los efectos que tendrá en la carrera profesional horizontal, la formación, la provisión y en las retribuciones complementarias. Finalmente, los puestos obtenidos por concurso de méritos quedan supeditados a los resultados de la citada evaluación.

## 1. ¿Qué edad tiene?

Seleccione

## 2. Sexo (\*)

1. Hombre
2. Mujer

## 3. ¿Cuál es su máximo nivel de estudios?

1. Estudios primarios
2. Bachillerato elemental, ESO, EGB, FP1
3. Bachillerato superior, BUP, FP2
4. Universitarios de grado medio (diplomatura)
5. Universitarios de grado superior (licenciatura o similar)
6. Doctor
7. Otros

4. Nivel de responsabilidad actual (directivo, jefatura, otros) (\*)

1. Directivo eventual (coordinador general, director general, etc.)
2. Director (funcionario de carrera)
3. Secretario general
4. Inteventor
5. Tesorero
6. Gerente
7. Coordinador
8. Jefe de área
9. Jefe de departamento
10. Jefe de servicio
11. Jefe de sección
12. Jefe de negociado
13. Jefe de unidad
14. Jefe de equipo
15. Jefe de grupo
16. Jefe de brigadas
17. Jefe de subbatallones
18. Oficial Jefe
19. Capataz
20. Encargado
21. Otros: en el caso de no encontrar su nivel de jefatura, indíquela a continuación en el recuadro y marque el círculo correspondiente

**5. Grupo profesional (\*)**

1. Directivo eventual (cargo político)
2. Funcionario grupo A1
3. Funcionario grupo A2
4. Funcionario grupo B
5. Funcionario grupo C1
6. Funcionario grupo C2
7. Funcionario agrupación profesional
8. Laboral asimilado A1
9. Laboral asimilado A2
9. Laboral asimilado B
10. Laboral asimilado C1
11. Laboral asimilado C2
12. Laboral asimilado agrupación profesional

**6. Indique su nivel de complemento de destino**

Seleccione

**7. ¿Cuántos años lleva trabajando en su Ayuntamiento?**

Seleccione

**8. ¿Cuántos años lleva desempeñando el puesto de responsabilidad que ocupa en la actualidad?**

Seleccione

**9. ¿Cuántas personas tiene a su cargo?**

Seleccione

10. ¿En qué municipio desempeña sus funciones? (\*)

Seleccione

11. ¿Alguna de las siguientes cuestiones ha motivado su decisión de trabajar en su Ayuntamiento? (por favor, ordénelas de 1 a 5 según la importancia que le atribuye, siendo 1 la más importante y 5 la menos importante)

	1	2	3	4	5
a) La Administración proporciona mayor estabilidad laboral que otras profesiones	<input type="radio"/>				
b) La Administración permite disponer de tiempo para dedicarlo a la actividad política	<input type="radio"/>				
c) La Administración permite compatibilizar mejor la vida familiar con la laboral	<input type="radio"/>				
d) La Administración ofrece mayor autonomía en la realización del trabajo	<input type="radio"/>				
e) La Administración permite la realización de una actividad con clara utilidad social	<input type="radio"/>				

12. Señale por orden de importancia las cuatro tareas que mayor atención le reclaman, en relación al conjunto de las responsabilidades de su puesto de trabajo

- 
- 
- 
-

13. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los cuatro problemas más importantes con los que se enfrenta en su función de dirigir personas?

1.

2.

3.

4.

14. ¿Cree que el puesto de responsabilidad que ocupa en la actualidad puede ser desempeñado indistintamente por hombres y mujeres?

1. SI

2. NO

15. ¿Por qué?

16. ¿Están definidas en su Ayuntamiento las competencias profesionales específicas requeridas para cada puesto?

1. SI
2. NO

17. ¿Está ligada la formación que ha recibido en su Ayuntamiento a modelos de gestión integral de los RRHH por competencias?

1. Nunca
2. Alguna vez
3. Frecuentemente
4. Siempre

18. Del siguiente listado, ¿podría señalar en qué grado considera necesaria una formación específica en cada una de las materias señaladas a continuación, en relación a las necesidades de su puesto de trabajo?

	1 Nada importante	2 Poco importante	3 Bastante importante	4 Muy importante
1. Formación en ética y valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Establecimiento de relaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Negociación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Orientación a resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Toma de decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Conocimiento de la organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Orientación a resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Liderazgo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Planificación y organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Evaluación del desempeño y del rendimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Gestión de proyectos	<input type="radio"/>					
14. Puesta al día en normativa legal	<input type="radio"/>					
15. Dirección por objetivos	<input type="radio"/>					
16. Manejo de conflictos	<input type="radio"/>					
17. Formación técnica especializada en su área de actividad	<input type="radio"/>					
18. Diseño de procedimientos organizativos	<input type="radio"/>					
19. Modelos de gestión de la calidad	<input type="radio"/>					
20. Relaciones con los sindicatos	<input type="radio"/>					
21. Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	<input type="radio"/>					
22. Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	<input type="radio"/>					
23. Estrategias de afrontamiento del estrés	<input type="radio"/>					
24. Motivación del personal	<input type="radio"/>					

19. Otras materias formativas que le parezcan necesarias (especificar a continuación), y puntúe de 1 (Nada importante) a 4 (Muy importante)

1.

2.

3.

4.

5.

20. Indique si le han ofrecido formación sobre algunas de las siguientes materias, desde el Ayuntamiento al que pertenece, en los dos últimos años

	1. SI	2. NO
1. Formación en ética y valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Establecimiento de relaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Negociación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Orientación a resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Toma de decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Conocimiento de la organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Orientación a resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Liderazgo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Planificación y organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Evaluación del desempeño y del rendimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Gestión de proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Puesta al día en normativa legal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Dirección por objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Manejo de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Formación técnica especializada en su área de actividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Diseño de procedimientos organizativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Modelos de gestión de la calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Relaciones con los sindicatos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Estrategias de afrontamiento del estrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Motivación del personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Otras materias formativas que le hayan ofrecido (especificar a continuación)

1.

2.

3.

4.

5.

22. Indique si ha realizado alguna formación , en los dos últimos años, sobre las siguientes materias

	1. SI	2. NO
1. Formación en ética y valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Establecimiento de relaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Negociación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Orientación a resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Toma de decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Conocimiento de la organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Orientación a resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Liderazgo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Planificación y organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Evaluación del desempeño y del rendimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Gestión de proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Puesta al día en normativa legal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Dirección por objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Manejo de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Formación técnica especializada en su área de actividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Diseño de procedimientos organizativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Modelos de gestión de la calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Relaciones con los sindicatos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Formas de proceder en problemas de disciplina del personal a su cargo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Acogida y orientación de nuevos empleados públicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Estrategias de afrontamiento del estrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Motivación del personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Otra formación realizada (especificar a continuación)

1.

2.

3.

4.

5.

24. Si deseara completar su formación, indique en cuál de las siguientes materias lo haría, y el grado de importancia

	1 Nada importante	2 Poco importante	3 Bastante importante	4 Muy importante
1. Formación en ética y valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Establecimiento de relaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Negociación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Orientación a resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Toma de decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Conocimiento de la organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Orientación a resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Liderazgo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Planificación y organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Evaluación del desempeño y del rendimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



25. Otras materias formativas que desearía para completar su formación (especificar a continuación)

1.

2.

3.

4.

5.





27. Otras materias formativas (especificar a continuación) y valores sus conocimientos, entre 0 (nada) y 10 (excelente)

1.

2.

3.

4.

5.

28. Valore la importancia de las siguientes características de la formación en la que pueda tener ocasión de participar (Modalidad)

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1 Presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 On line	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Semipresencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Valore la importancia de las siguientes características de la formación en la que pueda tener ocasión de participar (Formato)

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1 Cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Seminarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Jornadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Congresos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Valore la importancia de las siguientes características de la formación en la que pueda tener ocasión de participar (Temporalización)

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1 En horario de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Fuera de horario de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Valore la importancia de las siguientes características de la formación en la que pueda tener ocasión de participar (Localización)

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1 En mi ciudad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Fuera de mi ciudad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. ¿Cómo valora la utilidad de cada una de las siguientes metodologías de la formación?

	1 Nada útil	2 Poco útil	3 Bastante útil	4 Muy útil
1. Clase magistral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tallers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Estudio y resolución de casos prácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Conferencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mesas redondas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Formación on line	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Como jefe o directivo, ¿ha participado alguna vez en la elaboración de los planes de formación de su Ayuntamiento?

1. SI  
 2. NO

34. Si la respuesta es que si, ¿podría indicar de qué forma ha participado?

1. Reuniones formales de trabajo  
 2. Cuestionarios en papel  
 3. Cuestionarios on line  
 4. Propuestas por escrito (informes)  
 5. Observaciones en la evaluación de cursos realizados  
 6. Otros

35. Si tuviera que realizar una valoración global de la calidad de la formación recibida en los dos últimos años, la calificaría como:

- 1. Excelente
- 2. Buena
- 3. Regular
- 4. Mala

36. ¿Podría indicar es que aspectos se podría mejorar la formación que ha recibido?

- 1. Organización
- 2. Contenidos
- 3. Metodología
- 4. Horario
- 5. Duración
- 6. Formadores
- 7. Medios técnicos
- 8. Utilidad
- 9. Instalaciones
- 10. Publicidad

37. En el caso de no haber participado en los planes de formación de su Ayuntamiento en los dos últimos años, indique la razón de ello y valore su importancia

	1 Nada importante	2 Poco importante	3 Bastante importante	4 Muy importante
1. No se realiza una difusión adecuada de las acciones formativas (no llega a los destinatarios)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Las acciones formativas ofertadas no son adecuadas a las necesidades del puesto de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. No se pueden dejar descubiertas las necesidades del servicio (en horario de trabajo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Las acciones formativas son fuera del horario de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. No existen necesidades de formación por el momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Los desplazamientos a los centros de formación son un grave problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Los horarios dificultan la participación en las acciones formativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. La duración de las acciones formativas es excesivamente larga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. La duración de las acciones formativas es excesivamente corta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. ¿Qué grado de influencia cree ejercer en la decisiones de los objetivos que debe conseguir la unidad bajo su responsabilidad?

1. Mucha influencia
2. Bastante influencia
3. Poca influencia
4. Ninguna influencia

39. Podría valorar el grado en que los siguientes actores OBSTACULIZAN la actividad y los objetivos de la unidad de la que es responsable

	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1. Equipo de Gobierno municipal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Altos cargos (personal eventual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Directivos (funcionarios de carrera)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Jefe inmediatamente superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Subordinados de su unidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Servicios jurídicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sindicatos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Medios de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Partidos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tribunales de justicia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Otros actores que pueden OBSTACULIZAR (especificar a continuación). Valore el grado de importancia entre 1 (Nada) y 4 (Mucho)

1.

2.

3.

4.

5.

41. Podría valorar el grado en que los siguientes actores FAVORECEN la actividad y los objetivos de la unidad de la que es responsable

	1 Nada	2 Poco	3 Batante	4 Mucho
1. Equipo de Gobierno municipal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Altos cargos (personal eventual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Directivos (funcionarios de carrera)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Jefe inmediatamente superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Subordinados de su unidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Servicios jurídicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sindicatos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Medios de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Partidos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tribunales de justicia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Otros actores que pueden FAVORECER (especificar a continuación). Valore el grado de importancia entre 1 (Nada) y 4 (Mucho)

1.

2.

3.

4.

5.

43. Por favor, ¿Podría indicar de qué forma OBSTACULIZAN la actividad y los objetivos de su unidad

1.

2.

3.

4.

5.

44. Por favor, ¿Podría indicar de qué forma FAVORECEN la actividad y los objetivos de su unidad?

1.

2.

3.

4.

5.

45. ¿Considera necesario en el contexto organizativo en el que trabaja, la existencia de un programa de motivación?

1. SI

2. NO

46. De existir un programa de motivación, ¿a qué factores de motivación considera que debería prestarse atención?

1.

2.

3.

4.

5.

47. ¿Considera necesaria la existencia en su Ayuntamiento de algún sistema, que permita evaluar formalmente el desempeño de los empleados públicos?

1. Nada  
 2. Poco  
 3. Bastante  
 4. Mucho

48. ¿Existe en la actualidad en su Ayuntamiento algún sistema, que permita evaluar formalmente el desempeño de los empleados públicos?

1. SI  
 2. NO

49. Si la respuesta al ítem anterior es positiva, especifique en qué áreas se aplica

1. Promoción interna (ascensos)  
 2. Retribuciones complementarias (productividad, gratificaciones, etc.)  
 3. Remoción del personal (pérdida de la jefatura)  
 4. Carrera profesional  
 5. Otros

50. En caso afirmativo, ¿podría señalar su grado de acuerdo con el sistema de evaluación del desempeño empleado en su Ayuntamiento?

1. Nada de acuerdo  
 2. Poco de acuerdo  
 3. Bastante de acuerdo  
 4. Muy de acuerdo

51. ¿Qué tipo de mejoras introduciría en el sistema de evaluación del desempeño en su Ayuntamiento?

1.
2.
3.
4.
5.

52. ¿Desea hacernos llegar algún tipo de observación o comentario?

Ha llegado al final de la encuesta. Para enviar los datos pulse el botón **FINALIZAR** que encontrará más abajo.

Si no ha contestado a 4 preguntas obligatorias (2-4-5-10), el sistema se lo indicará

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN**

Ajuntament  de Palma



Universitat  
de les Illes Balears

Palma de Mallorca, 17 de marzo de de 2015

**Estimado Sr. Juan Félix Madariaga** (Tte. de Alcalde del Ayuntamiento de Bilbao)

En la Universidad de les Illes Balears (UIB), y en colaboración con el Ayuntamiento de Palma de Mallorca, estamos realizando una investigación sobre un “Modelo de formación por competencias para jefes y directivos de la Administración Pública Local”.

La gestión directiva en el ámbito de las administraciones públicas es un elemento crucial para asegurar la calidad y la eficiencia del servicio prestado, por ello esta investigación tiene como objetivo principal conocer la opinión de jefes y directivos con respecto a la formación recibida, así como las necesidades de formación futuras. Por otro lado, se pretende identificar los problemas y dificultades con los que los puestos de dirección o jefatura, se han de enfrentar a diario. Este estudio se está realizando en los Ayuntamientos de toda España de población comprendida entre 150.000 y 700.000 habitantes, para que englobe a todas las Comunidades Autónomas.

La experiencia acumulada en el Ayuntamiento de Bilbao, nos puede resultar muy importante para la elaboración de un protocolo base que permita diseñar la formación por competencias para puestos de responsabilidad.

Solicitamos su ayuda, para que **los jefes y directivos de su Ayuntamiento, cumplimenten un cuestionario on line, por lo que le rogaríamos si lo estima oportuno, nos facilitara el nombre y la forma de contacto con la persona de su Ayuntamiento que pueda coordinar este tema** (La respuesta a esta invitación se puede dirigir por mail al Sr. Pedro Ángel López Martínez, Jefe de Organización y Calidad del Ayuntamiento de Palma de Mallorca, mail: [palopez@palma.es](mailto:palopez@palma.es), telf: 666559622, antes del 10/04/2015).

Agradecemos sinceramente su colaboración y nos comprometemos a difundir y hacerle llegar una copia de los resultados de esta investigación, que esperamos que redunde en beneficio de todos.

Muchas gracias por su participación.

Investigador de la UIB

Tte. de Alcalde de Función Pública  
y Gobierno Interior del Ayuntamiento  
de Palma de Mallorca

Fdo: Pedro Ángel López Martínez

Director del Departamento de Psicología

Fdo: Irene San Gil Quesada

Fdo: Juan José Montaña Moreno

Carta con las instrucciones a los coordinadores designados por los Ayuntamientos para el pasamiento del cuestionario

Ajuntament  de Palma



**Universitat**  
de les Illes Balears

**A las jefaturas y directivos del Ayuntamiento de Málaga:**

Le enviamos las instrucciones para que los funcionarios con jefatura y cargos de dirección, puedan cumplimentar la encuesta “La formación en los puestos de responsabilidad de la Administración Pública Local”.

### **INSTRUCCIONES PARA LA CONTESTACIÓN AL CUESTIONARIO**

**Para cumplimentar el cuestionario haga clic en el siguiente enlace (con algunos programas de correo electrónico, quizás sea necesario copiar y pegar el enlace en su navegador Web):**

<http://www.e-encuesta.com/answer?testId=iEvwYhIQWro=>

**Lea atentamente la Introducción del cuestionario antes de proceder a su contestación.**

**El cuestionario es totalmente anónimo. Sus contestaciones van directamente a un servidor que alimenta una base de datos, por lo que no se recoge absolutamente ninguna información que pueda identificarle.**

**La fecha límite para contestar y enviar el cuestionario es el 14 de mayo de 2015.**

**Para cualquier duda puede ponerse en contacto con Pedro Ángel López Martínez, Investigador de la Universidad de las Islas Baleares y Coordinador Jefe de Organización y Calidad del Ayuntamiento de Palma de Mallorca, tel: 666559622, e-mail: [palopez@palma.es](mailto:palopez@palma.es).**

**Muchas gracias por su colaboración.**

Agradecemos sinceramente su colaboración y nos comprometemos a hacerle llegar una copia detallada de los resultados de esta investigación, que esperamos que redunde en beneficio de todos.

Irene San Gil Quesada López  
Tte. de Alcalde de Función Pública e Interior  
Ayuntamiento de Palma de Mallorca  
Plaza de Cort, 1

Pedro Ángel López Martínez  
Coordinador Jefe de Organización y Calidad  
Ayuntamiento de Palma de Mallorca  
Investigador  
Universidad de las Islas Baleares  
Avda. Gabriel Alomar, 18  
07006 Palma (Illes Balears)  
[palopez@palma.es](mailto:palopez@palma.es)  
Tel. 971449444 (ext. 8605) / Móvil: 666559622