

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**COMPETENCIAS LABORALES, FORMACIÓN Y RASGOS  
DE PERSONALIDAD: EL CASO DE LOS EMPLEADOS DEL  
BANCO DE SANTANDER**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Pablo Ulloa Purcachi**

Bajo la dirección del doctor

Evaristo Nafría López

**Madrid, 2012**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**COMPETENCIAS LABORALES, FORMACIÓN Y  
RASGOS DE PERSONALIDAD: EL CASO DE LOS  
EMPLEADOS DEL BANCO SANTANDER**

**TESIS DOCTORAL**

Doctorando: Pablo Ulloa Purcachi

Director: Evaristo Nafría López

**Madrid, 2012**



## **DEDICATORIA**

*A mis hijos, que son lo mejor que me ha dado la vida, que son la razón de mi ser, fuente de energía, vitalidad y compromiso social.*

*A mis padres que me dieron su sabiduría con su educación especialmente en los valores que me han inspirado en mi desarrollo personal y profesional.*

*A mi actual esposa y compañera de mis reflexiones académicas, revisora del estilo y la presentación de este trabajo.*



## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi profesor el Dr. D. José Alonso Forteza, q.e.d., quien me invitó a ser parte del claustro de sus amigos académicos para lo cual me comprometió a realizar el programa de doctorado, ofreciéndome sus sabios consejos y dándome la oportunidad para compartir con sus alumnos los conocimientos adquiridos en la práctica diaria del mundo empresarial.*

*A los directivos del Centro de Formación del Banco Santander quienes me facilitaron el trabajo de campo para poder aplicar los instrumentos diseñados para esta investigación.*

*A mis amigos, académicos, tanto de las universidades españolas como de las latinoamericanas, con quienes he compartido muchas horas de análisis conceptuales y resultados de este trabajo de investigación. Sus recomendaciones metodológicas significaron importantes aportes para el desarrollo de la tesis.*

*Finalmente, al Dr. Evaristo Nafría López quien con su vocación docente, con su calidad humana, con su experiencia me ha conducido de forma eficaz y eficiente para alcanzar la culminación de una aspiración académica de muchos años.*



**INDICE GENERAL**

**1. INTRODUCCIÓN..... 13**

**2. MARCO TEÓRICO..... 21**

    2.1. *Empresa como Sistema ..... 23*

        2.1.1 *La Empresa desde la influencia de las Capacidades Dinámicas ..... 35*

        2.1.2 *Empresa creadora de conocimiento ..... 53*

    2.2. *La Formación en la Empresa actual: Competencias Laborales ..... 79*

        2.2.1 *Formación y Desarrollo de recursos humanos..... 87*

            2.2.1.1 *Conceptos de empresa, trabajador y formación..... 88*

            2.2.1.2 *Fases de la Administración de la Formación..... 93*

        2.2.2 *Competencias Laborales..... 125*

    2.4. *Factores Personales, Actitud y Rasgos de Personalidad ..... 149*

    2.5. *Origen de las entidades bancarias ..... 163*

        2.5.1 *La banca española frente a la crisis..... 166*

        2.5.2 *Razones de éxito del sector bancario español..... 172*

        2.5.3 *La restructuración organizacional a partir de los procesos de innovación: una mirada desde el modelo autónomo y el modelo de enlace 184*

            2.5.3.1 *El outsourcing como estrategia y como fuente para la innovación 187*

            2.5.3.2 *La creatividad organizacional y los elementos que inciden en la innovación..... 189*

            2.5.3.3 *Los sistemas nacionales de innovación ..... 191*

        2.5.4 *Los procesos de transformación organizacional en el sector financiero ..... 192*

        2.5.5 *Antecedentes de la orientación al valor del cliente..... 197*

        2.5.6 *La Formación en las Entidades Bancarias..... 204*

**3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN..... 212**

    3.1. *UNIDADES DE ANÁLISIS ..... 215*

    3.2. *Delimitación y operativización de las Variables de estudio..... 216*

    3.3. *Técnicas de Medición..... 219*

3.4. Determinación de la Muestra .....	227
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>229</b>
4.1. Caracterización de las muestras.....	229
4.2. Explotación y análisis estadístico de los resultados.....	238
4.2.1. Resultados de la Escala de Actitudes.....	238
4.2.2 Explotación y Análisis Estadístico del Perfil de Personalidad en el Trabajo.....	263
4.2.3 Explotación y Análisis estadístico de la Relación de Asociatividad entre Actitud hacia la Formación (Variable Dependiente) y Rasgos de Personalidad (Variable Independiente): comprobación de Hipótesis .....	267
<b>5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>280</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA CITADA .....</b>	<b>287</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>303</b>
<b>ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.....</b>	<b>303</b>
<i>Guía de Entrevistas a Responsables de Recursos Humanos .....</i>	<i>304</i>
<i>BIP: Inventario Bochum de Personalidad y Competencias .....</i>	<i>313</i>

**INDICE DE FIGURAS**

<i>figura 1 esquema de competencias</i>	146
<i>figura 2 caracterización de las competencias</i>	148
<i>figura 3 población de trabajadores del sistema financiero español</i>	206
<i>figura 4 presupuesto sobre masa salarial</i>	206
<i>figura 5 tendencia del presupuesto de formación del sistema financiero</i>	207
<i>figura 6 inversión directa en formación</i>	207
<i>figura 7 participación de empleados en los procesos de formación</i>	208
<i>figura 8 participación de los empleados en la formación por niveles</i>	208
<i>figura 9 media de horas de formación por empleado</i>	209
<i>figura 10 modalidades de formación</i>	210
<i>figura 11 áreas de formación</i>	211
<i>figura 12 dimensiones del bip</i>	224
<i>figura 13 población investigada según sexo. I grupo</i>	231
<i>figura 14 población investigada según edad. I grupo</i>	232
<i>figura 15 población investigada según nivel de estudio. I grupo</i>	233
<i>figura 16 población investigada según sexo. II grupo</i>	234
<i>figura 17 población investigada según edad. II grupo</i>	235
<i>figura 18 población investigada según nivel de estudio. II grupo</i>	236
<i>figura 19 componente cognitivo. I grupo</i>	243
<i>figura 20 componente afectivo. I grupo</i>	245
<i>figura 21 componente conductual. I grupo</i>	247
<i>figura 22 componente cognitivo. II grupo</i>	248
<i>figura 23 componente afectivo. II grupo</i>	250
<i>figura 24 componente conductual. II grupo</i>	252
<i>figura 25 actitud. I grupo</i>	260
<i>figura 26 actitud. II grupo</i>	262
<i>figura 27 matriz de distancias. I grupo</i>	271
<i>figura 28 matriz de distancias. II grupo</i>	274

## INDICE DE TABLAS

TABLA 1 tipo de formación por lugar de ejecución .....	209
TABLA 2 modalidad de formación.....	210
TABLA 3 población investigada según sexo. I grupo.....	231
TABLA 4 población investigada según edad. I grupo .....	232
TABLA 5 población investigada según nivel d estudio. I grupo.....	233
TABLA 6 población investigada según sexo. ii grupo.....	234
TABLA 7 Población investigada según edad. II grupo.....	235
TABLA 8 población investigada según nivel de estudio. II grupo.....	236
TABLA 9 estadísticos descriptivos. I grupo.....	239
TABLA 10 estadísticos descriptivos. II grupo.....	240
TABLA 11 estadísticos según componentes de actitudes. I grupo.....	242
TABLA 12 componente cognitivo. I grupo .....	242
TABLA 13 componente afectivo. I grupo.....	244
TABLA 14 componente conductual. I grupo.....	246
TABLA 15 estadístico según componente actitudinal. II grupo.....	247
TABLA 16 componente cognitivo. II grup .....	248
TABLA 17 componente afectivo. II grupo.....	249
TABLA 18 componente conductual. II grupo.....	251
TABLA 19 matriz de correlaciones. I grupo.....	254
TABLA 20 comunalidades. I grupo.....	254
TABLA 21 varianza total explicada. I grupo .....	255
TABLA 22 matriz de componentes. I grupo.....	255
TABLA 23 matriz de correlaciones. II grupo.....	256
TABLA 24 comunalidades. II grupo.....	256
TABLA 25 varianza total explicada. II grupo.....	257
TABLA 26 matriz de componentes. II grupo.....	257
TABLA 27 estadísticos. I grupo.....	259
TABLA 28 actitud. I grupo.....	259
TABLA 29 estadísticos. II grupo.....	261

*TABLA 30 actitud. II grupo.....261*

*TABLA 31 estadísticos. I grupo.....265*

*TABLA 32 estadísticos. II grupo..... 266*

*TABLA 33 matriz de distancias. II grupo.....270*

*TABLA 34 matriz de distancias. II grupo.....273*

*TABLA 35 resumen del modelo. I grupo.....275*

*TABLA 36 resumen del modelo. II grupo.....276*

*TABLA 37 matriz de correlaciones. I grupo.....277*

*TABLA 38 matriz de correlaciones. II grupo.....277*



## **1. Introducción**

La formación en el ámbito empresarial ha sido históricamente considerada como una variable clave para aumentar la producción o para mejorar la calidad de entrega de un servicio. Normalmente se la ha visualizado, de acuerdo al tipo de empresa y desarrollo organizacional de la misma, como una actividad puntual que servía para orientar a los nuevos trabajadores en sus tareas y responsabilidades o para reforzar determinadas necesidades detectadas por los responsables de recursos humanos, más bien con un enfoque estático.

Sin embargo, con el fin de optimizar utilidades a favor de las empresas o en la selección adecuada de trabajadores, según los puestos de trabajo definidos, o en la búsqueda de mayor eficacia en los procesos de inserción laboral o mantención de empleo, se ha avanzado en la profundización del sentido de la formación con un enfoque dinámico.

Por lo tanto, desde la perspectiva de las empresas, en la actualidad, la formación está asociada principalmente a la productividad o mejora del rendimiento. Y es esta relación, en función de optimizar la segunda, la que fomenta la búsqueda de un mayor entendimiento de la formación de cara a hacerla más eficaz y eficiente. De esta manera, la formación representa, en la actualidad, un componente que forma parte de una visión más integral y sistémica de las necesidades de las empresas.

Queda claro que la formación es una variable sistémica esencial para la creación de valor dentro de la estructura productiva y organizativa de una empresa. En este sentido, la formación está asociada a los recursos humanos, que son las unidades que absorben el aprendizaje que conlleva. Estas

unidades, que son los individuos que intervienen en la producción de bienes y servicios, son los que efectivamente hacen de la formación un elemento esencial para la misma.

En este contexto, es interesante investigar la posible influencia de componentes personales, ligados propiamente a la estructura personal e individual de los Recursos Humanos – personalidad en el contexto laboral- en el resultado final esperado con la formación, el aprendizaje. Pero como son dos variables de estudios muy diferentes, una de carácter objetivo y otra más bien de carácter subjetivo, es necesario localizar un nexo que permita indagar esta posible relación.

La formación, en sí, cumple un papel esencial en las metas de la organización empresarial, pero ésta, es reproducida por la organización, colectivamente y por los individuos que la hacen existir.

Medimos el efecto e impacto de la formación en la empresa y en el logro de sus objetivos precisamente a través de la evaluación organizacional en cuanto al cumplimiento de sus programaciones y a través del desempeño de sus partes integrantes, los recursos humanos.

Precisamente, una forma de evaluar es a través del reflejo del aprendizaje en sus conductas cotidianas en el puesto de trabajo y en la valoración de la formación por los mismos individuos. Esto es posible analizando determinados componentes asociados a la persona como ente propio. Uno de éstos son las actitudes, que entendidas como la predisposición ante determinados hechos, permiten evaluar en cierta medida el impacto de la formación en los trabajadores y en la organización como sistema.

Sin embargo, hay otro componente muy relacionado también con las

actitudes que es lo que hace a los individuos diferentes y particulares que es la personalidad.

**¿Es posible asociar la influencia del tipo de personalidad en las actitudes que las personas tienen hacia la formación?** Este es el eje central de mi trabajo.

De ahí, que he optado por indagar el elemento personalidad, actitudes hacia la formación y objeto de la actitud, para abordar un nicho informativo importante para las empresas para profundizar en los factores personales que optimizarían los resultados propios de la Formación.

Debo resaltar, que el eje central de este estudio apunta a detectar las percepciones de la utilidad de la Formación como medio de desarrollo personal y profesional a través de las Actitudes. En este sentido, el tipo de personalidad, observada en el contexto laboral, se convierte en una variable importante de influencia, al centrarnos en el sujeto y no en la estructura social y organizacional en la que se inserta. No se pretende enfocar el factor personalidad como único responsable, pero si su influencia.

Por tanto, los conceptos centrales de la investigación son **Rasgos de Personalidad en el contexto laboral, Actitud y Formación**. Quiero dejar señalado, que aunque se tendrán en cuenta variables tales como la naturaleza de la tarea o el perfil funcional del puesto de trabajo y el entorno organizacional, no podrán ser controladas en esta primera investigación. Es sabido, a través de diferentes estudios, que la visión de las empresas expresada en su organización, la definición de los puestos de trabajo y el perfil del trabajador se interrelacionan a la hora de la obtención de objetivos centrados en la productividad.

### **Preguntas de investigación**

- ¿La medición de la actitud de los trabajadores hacia la formación permite valorar quiénes están más predispuestos a recibirla?
  
- ¿Tiene alguna influencia determinados rasgos de la personalidad observados en el contexto del trabajo en la actitud hacia la formación?
  
- Cuáles son los rasgos predominantes de la personalidad que pueden influir en la Actitud hacia la Formación?

### **OBJETIVOS**

- 1. Conocer la actitud predominante de los trabajadores hacia la formación.**
  - Determinar el grado de relación de los componentes de las actitudes en la valoración de la Formación.
  
  - Instrumentalizar la medición de la Actitud hacia la Formación.

**2. Conocer los rasgos de personalidad predominantes en el contexto laboral de los trabajadores**

- Detectar la existencia de una relación de asociación de carácter causal entre determinados rasgos de personalidad observados en el contexto laboral y la actitud hacia la formación.

**3. Conocer aquellos rasgos de la personalidad que pueden tener influencia sobre la Actitud hacia la Formación.**

- Determinar el grado de asociación entre los rasgos de la personalidad que son influyentes en la Actitud hacia la formación y la misma Actitud.

## **HIPÓTESIS**

En cuanto a la hipótesis de trabajo, debo señalar que al ser un acercamiento a una realidad insuficientemente conocida, requiere de un estudio inicial de carácter exploratorio, que me permita acotarla durante la investigación.

Sin embargo, **mi hipótesis de partida** es que hay determinados rasgos de la personalidad observados en el contexto del trabajo que pueden influir en determinada actitud hacia la formación, tales como **el comportamiento laboral**.

Se trata de profundizar más allá de lo formalmente visible de la conducta o del comportamiento de la persona en el ámbito laboral que pueda influir en una determinada actitud positiva o negativa hacia la formación.

Es decir, profundizar en la relación entre predisposición hacia la formación vía la detección del tipo de actitud y, determinadas dimensiones de la estructura de la personalidad que se observa en un entorno de trabajo. Dimensiones relacionadas más bien con el comportamiento laboral repetitivo de los individuos, que permita garantizar que aquellos que vayan a ser seleccionados para una determinada acción formativa, sean los que mejor optimicen y aprovechen el aprendizaje en favor de la estructura organizativa y productiva de la empresa (Outputs), sin desmerecer el aspecto motivacional de cada persona y el cumplimiento de sus propias expectativas.

Para ello es relevante poder aportar con instrumentos de medición que favorezca la selección de los recursos humanos para determinada acción formativa.

Es importante acotar el objeto de la investigación, es decir, **Las Actitudes ante la formación**, que en el caso de mi investigación se centrará en las Actitudes que presentan los empleados técnicos de la banca frente a la formación.

La Banca, es un sector muy dinámico y competitivo, que en un mundo caracterizado por la globalización de los mercados, requiere una permanente formación y actualización del servicio como tal.

Otras de las razones por las que, en este caso, se optó por la Banca, es por ser un sector de la economía donde, según estudios revisados, la formación tiene una especial relevancia y es uno de los sectores de mayor inversión en formación.

Concretando aún más el objeto de investigación, se estudió en una empresa, como parte de un análisis contextual, donde se ha desarrollado el trabajo de campo. La empresa seleccionada es el Banco Santander.

Primeramente, hubo una identificación de posibles entidades bancarias, en concreto cuatro bancos, nacionales e internacionales. Tras una entrevista con los responsables de formación o de Recursos Humanos, haciendo uso de una pauta elaborada para tal finalidad, fue el Banco Santander el que se aproximaba más al criterio de mayor relevancia de la formación en su desarrollo organizacional. Sin dejar de decir, que fue el más abierto al desarrollo del trabajo de campo.

Por último, la muestra seleccionada corresponde al personal que trabaja en todo el territorio nacional. Se han aplicado los cuestionarios aprovechando los calendarios de formación establecidos por la Unidad de Formación y Desarrollo del Banco, que a su vez cuenta con centros de formación localizados en áreas geográficas muy dispersas que posibilitan que la tarea sea eficaz y eficiente.



## 2. Marco Teórico

En el proceso de acercamiento a la realidad que me compete, a través de esta tesis, he indagado diferentes estudios y teorías que permitan entender el problema de investigación y su objeto.

Ha sido necesario, primero, entender qué es la formación y cómo ésta se vincula con la empresa. Es precisamente, el componente gestión de recursos humanos, como función de la empresa que busca la productividad y rendimiento óptimo, el que asume la formación como variable necesaria para lograrlo.

En si, la empresa representa un sistema con múltiples componentes, que buscan el objetivo común de hacerla competitiva en un entorno abierto y continuamente cambiante. Por ello, he optado por tomar como enfoque teórico de análisis explicativo **la Teoría de Sistemas**.

Una vez descrita la teoría de sistema y la implicancia de la formación, voy acotando más la importancia de la misma desde la óptica específica de los Recursos Humanos, para finalmente abordarla desde aquellos componentes más subjetivos, tales como Actitudes y Rasgos de Personalidad. En el transcurso de la revisión de fuentes bibliográficas y teorías voy especificando más el sentido de la relación de asociación que busco indagar en este estudio.

Cabe señalar que haciendo alusión al objeto de estudio, señalo las tendencias principales de cómo la Formación adquiere significación en las entidades del Sector Financiero, contexto en el que se enmarca el Banco Santander.

Tras la exposición del contexto general es importante abordar la formación desde lo particular de las organizaciones, en dónde se expresa que es a través de las ocupaciones a las que se asocia, y a través de los receptores principales, los recursos humanos que las ejercen. Es por eso, que aquí entramos en el enfoque teórico de las competencias laborales, por ser además, el punto de referencia actual clave para definir los planes de formación de las empresas y, de las exigencias del mercado en general.

La competencia laboral, como enfoque analítico de la formación, asumida por el mercado internacional y globalizado, precisamente hace énfasis en el recurso humano y su involucramiento. Uno de los aspectos que se revisan como parte de las competencias laborales es precisamente el elemento actitudes.

Es importante acotar el **componente actitudes** para entenderlas y enmarcarlas en el presente estudio. Para ello, se ha acudido a una revisión de las diferentes teorías y estudios sobre actitudes, hasta llegar a una definición que responde al objeto de esta investigación.

Sin embargo, se ha ido más allá del factor personal actitudes. Ha sido necesario abordar, además, cómo este elemento se relaciona con el comportamiento específico y característico de cada trabajador, vía su personalidad. La personalidad la estamos entendiendo en el contexto laboral y, por tanto, no se toma la concepción de personalidad desde un punto de la psicología clínica o individual. Más bien, se asume desde un enfoque práctico, tal como es visualizado por las empresas.

## 2.1. Empresa como Sistema

Para ilustrar la importancia y sentido de la formación desde la empresa, comenzaré por una descripción breve de la teoría de sistemas (TS), ésta como un ramo específico de la teoría general de sistemas (TGS) de Ludwig Von Bertalanffy (1976): “La TGS no busca solucionar problemas o intentar soluciones prácticas, pero sí producir teorías y formulaciones conceptuales que pueden crear condiciones de aplicación en la realidad empírica.”.

En este caso, aplicada a la administración, la empresa se ve como una estructura que se reproduce y se visualiza a través de un sistema de toma de decisiones, tanto individuales como colectivas. A continuación se señala la evolución histórica de la teoría de sistemas aplicada a la Empresa.

Inicialmente, la teoría de la administración científica usó el concepto de sistema hombre-máquina, pero se limitó al nivel de trabajo fabril.

La teoría de las relaciones humanas amplió el enfoque hombre-máquina a las relaciones entre las personas dentro de la organización. Provocó una profunda revisión de criterios y técnicas gerenciales.

La teoría estructuralista, por otro lado, concibe la empresa como un sistema social, reconociendo que hay tanto un sistema formal como uno informal dentro de un sistema total integrado.

La teoría del comportamiento, otra más en su avance, trajo la teoría de la decisión, donde la empresa se ve como un sistema de decisiones, ya que todos los participantes de la empresa toman decisiones dentro de una maraña de relaciones de intercambio, que caracterizan al comportamiento

organizacional.

La teoría de colas fue profundizada y se formularon modelos para situaciones típicas de prestación de servicios, en los que es necesario programar la cantidad óptima de servidores para una esperada afluencia de clientes.

En síntesis, las teorías tradicionales veían la organización humana como un sistema cerrado, sin tener en cuenta el ambiente, provocando poco desarrollo y comprensión de la retroalimentación (feedback), básica para sobrevivir.

En la actualidad las organizaciones se conciben como sistemas abiertos y se las caracteriza como sigue:

- 1. Comportamiento probabilístico** y no-determinístico de las organizaciones: la organización es afectada por el ambiente y dicho ambiente es potencialmente sin fronteras e incluye variables desconocidas e incontroladas. Las consecuencias de los sistemas sociales son probabilísticas y no-determinísticas. El comportamiento humano nunca es totalmente previsible, ya que las personas son complejas, respondiendo a diferentes variables. Por esto, la administración no puede esperar que consumidores, proveedores, agencias reguladoras y otros, tengan un comportamiento previsible.
- 2. Las organizaciones como partes de una sociedad mayor** y constituida de partes menores: las organizaciones son vistas como subsistemas dentro de sistemas mayores. Dichos sistemas son complejos de elementos colocados en interacción, produciendo un todo que no puede

ser comprendido tomando las partes independientemente. Talcott Parsons (1966, pag.33), indicó sobre la visión global, la integración, destacando que desde el punto de vista de la organización, ésta era una parte de un sistema mayor, tomando como punto de partida el tratamiento de **la organización como un sistema social**. El enfoque es:

- a) La organización se debe enfocar como un sistema que se caracteriza por todas las propiedades esenciales a cualquier sistema social.
  - b) La organización debe ser abordada como un sistema funcionalmente diferenciado de un sistema social mayor.
  - c) La organización debe ser analizada como un tipo especial de sistema social, organizada en torno de la primacía de interés por la consecución de determinado tipo de meta sistemática.
  - d) Las características de la organización deben ser definidas por la especie de situación en que necesita operar, consistente en la relación entre ella y los otros subsistemas, componentes del sistema mayor del cual parte.
- 3. Interdependencia de las partes:** un cambio en una de las partes del sistema, afectará a las demás. Las interacciones internas y externas del sistema reflejan diferentes escalones de control y de autonomía.
- 4. Homeostasis o estado firme:** la organización puede alcanzar el estado firme, sólo cuando se presentan dos requisitos, la unidireccionalidad y el progreso. La unidireccionalidad significa que a pesar de que haya cambios en la empresa, los mismos resultados o condiciones

establecidos son alcanzados. El progreso referido al fin deseado, es un grado de progreso que está dentro de los límites definidos como tolerables. El progreso puede ser mejorado cuando se alcanza la condición propuesta con menor esfuerzo, mayor precisión para un esfuerzo relativamente menor y bajo condiciones de gran variabilidad. La unidireccionalidad y el progreso sólo pueden ser alcanzados con liderazgo y compromiso.

5. **Fronteras o límites:** es la línea que demarca lo que está dentro y fuera del sistema. Podría no ser física. Una frontera consiste en una línea cerrada alrededor de variables seleccionadas entre aquellas que tengan mayor intercambio (de energía, información) con el sistema. Las fronteras varían en cuanto al grado de permeabilidad. Dicha permeabilidad definirá el grado de apertura del sistema en relación al ambiente.
  
6. **Morfogénesis:** el sistema organizacional, diferente de los otros sistemas mecánicos y aún de los sistemas biológicos, tiene la capacidad de modificar sus maneras estructurales básicas, es identificada por Buckley (1973) como su principal característica identificadora.

Las empresas podemos visualizarlas como unidades sociales, organizadas y complejas, que expresan relaciones, intereses, valores, normas y diversidad de conductas grupales e individuales. Es un todo integrado. Desde su aparición como tal ha ido evolucionando conforme a la dinámica del entorno con el que se relaciona constantemente.

Precisamente, por representar un todo y una construcción social coherente y con sentido, quiero abordarla desde la teoría de Sistemas por su mirada

holística e integral de los fenómenos.

Según esta teoría, el fenómeno empresa como un todo no es posible visualizarla según sus partes aisladamente. Watzlawick (1978), uno de sus principales precursores, sostiene que: *"Así, la **no-sumatividad** (que la totalidad del fenómeno no es igual a sus partes), como corolario de la **noción de totalidad**, proporciona una guía negativa para la definición del sistema. Un sistema no puede entenderse como la suma de sus partes; de hecho, el análisis formal de segmentos artificialmente aislados destruiría el objeto mismo de estudio. Se hace necesario prestar atención al núcleo de su complejidad, a su organización"*.

Es ante todo una entidad independiente, no importa que a su vez pertenezca o sea parte de otro sistema mayor. Watzlawick (1978) insiste en que: "Cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total. Esto es, un sistema se comporta no sólo como un simple compuesto de elementos independientes, sino como un todo inseparable y coherente". Quizás esta característica se entienda mejor en contraste con su opuesto polar, el carácter sumatorio: si las variaciones en una de las partes no afectan a las otras o a la totalidad, entonces dichas partes son independientes entre sí y constituyen un "montón" (para utilizar un término tomado de la literatura sobre sistemas) que no es más complejo que la suma de sus elementos. Este carácter sumatorio puede ubicarse en el otro extremo de un continuo hipotético de totalidad, y cabe decir que los sistemas siempre se caracterizan por cierto grado de totalidad.

Con esto quiero resaltar la necesidad de analizar la empresa como un todo, cuyos componentes no son posibles de analizar de forma independiente.

Corresponde, por tanto, definir empresa como una organización compleja, coherente, independiente y con una visión de totalidad. Los cambios que se puedan producir en una de sus partes afectan a las otras.

Podemos referirnos a la Empresa como sistema que equivale a un conjunto con partes reconocibles como interrelacionadas, como un concepto que permite el análisis científico de cualquier "todo" que nos interese analizar o conocer en detalle y con rigurosidad científica.

Según Johansen, 1975, *"ante la palabra sistema"*, todos los que la han definido están de acuerdo en que es un conjunto de partes coordinadas y en interacción para alcanzar un conjuntos de objetivos.

No deja de ser relevante la diferenciación de la empresa como sistema de su entorno con el que se interrelaciona para dar respuesta a sus necesidades y a los cambios externos. Es decir, y sobre todo cobra mayor importancia en la actualidad, la empresa como sistema se mueve en un entorno mayor y con una mirada globalizada. Responde a un sistema mayor llamado entorno.

Según Luhmann (1990), *"El sistema se constituye en su diferenciación del entorno. Se puede decir que el sistema "es" su diferencia respecto del entorno.*

Es, por tanto, un sistema abierto que recibe influencia e información permanente de su entorno. Marilyn Ferguson (1994, pag. 172) os describe así:

*"Algunas formas naturales son sistemas abiertos, esto es, están implicados en un continuo intercambio de energía con el entorno".*

Al respecto, Rodríguez y Arnold (1990), sostienen que: "La concepción de sistemas abiertos se transforma en un modelo de análisis donde el equilibrio pasa a ser la categoría dominante. A su vez el esquema imput-output permite recuperar el modelo de explicación causal al relacionarse los imputs con causas y los outputs con efectos. También esos últimos se pueden analizar en términos de consecuencias para el sistema mayor. Todo sistema obtiene la energía que le da vida de su entorno. "Cualquiera sea la alternativa escogida, los sistemas se definen por una relación dinámica entre imputs (entradas) y outputs (salidas). El sistema mismo es el encargado de procesar los materiales que provienen del ambiente, para lo cual disponen de estructura y organización internas".

Establezco, con este referente teórico el marco de análisis de la empresa como sistema. ¿Pero cuáles son las partes integrantes del sistema Empresa?

- **Producción:** elementos necesarios para producir (trabajo, maquinaria, etc.)
- **Financiación:** los recursos financieros para efectuar inversiones.
- **Marketing:** los recursos mercadotécnicos para vender

La empresa es un sistema abierto; un sistema que recibe de su entorno una serie de inputs o entradas y envía outputs o salidas.

Si las salidas generadas por la empresa se apartan de ciertos límites, comienza un proceso de retroalimentación (feed-back), por el cual se modifican las entradas hasta conseguir que las salidas se ajusten a los límites deseados. El sistema de control se encuentra en la propia empresa. Es un sistema autorregulado.

Según la forma de realizar las agrupaciones, pueden distinguirse diferentes tipos de subsistemas:

- 1) El sistema procesador de inputs en outputs y el sistema de control.
- 2) El subsistema humano, el material, el tecnológico y el de información.
- 3) El Subsistema de flujos físicos, el de flujos financieros y el de información.

Por tanto, la empresa contempla diversos subsistemas, necesarios e interrelacionados para el logro de sus objetivos y metas. Uno de ellos es el **subsistema recursos humanos**, que al igual que los otros subsectores se ve influenciado por los cambios exigidos al sistema empresa desde su entorno. El concepto empresa trasciende lo físico e incorpora el trabajo como un valor social cambiante ejercido por individuos que a su vez forman parte del sistema sociedad.

En este sentido, “la empresa se entiende como un entorno psicológicamente significativo. En la percepción de un clima social empresarial favorable al desempeño, intervienen una serie de dimensiones psicológicas como la motivación, las necesidades, las satisfacciones y la consecución de unos objetivos.” (Ludwig Von Bertalanffy, 1976).

De ahí, que uno de los factores claves del sistema empresa es el subsistema Recursos Humanos para la obtención de sus objetivos. El valor que ha generado éste a través del trabajo como valor social cambiante y su aporte al sistema global empresa se ha ido fomentando desde diferentes perspectivas.

Desde el estudio científico del trabajo con el taylorismo hasta la actualidad con las nuevas teorías de recursos humanos, el énfasis en las estrategias de optimización de su rendimiento ha sido diferente:

“Otra característica del taylorismo, la que más contrasta con la forma actual de concebir el trabajo, fue la desvalorización del conocimiento y el saber desarrollado con la formación y la experiencia. La dirección trabajaba bajo el supuesto de que al reducir el trabajo a tareas muy simples, estas podrían ser llevadas a cabo por cualquiera sin ninguna capacitación previa. De hecho una, de las mayores “ventajas” del sistema taylorista era la rapidez con que podía ser incorporado un trabajador a la producción, dada la facilidad para entrenarlo en la rutina sencilla y repetitiva del empleo. Ello desvalorizó completamente la necesidad de “capacitación” y la redujo a un mero concepto de “entrenamiento”, cuando no “adiestramiento”. OIT, 2006<sup>1</sup>

Con la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX surge la necesidad de optimizar la productividad del Sistema Empresa. De ahí que surgen diferentes teorías de administración de la organización como tal. Así Frederick W. Taylor (1911), como primer precursor de la teoría de la administración científica plantea la importancia de simplificar el trabajo en tareas y delegarlas en exclusividad a los trabajadores. En este momento la calificación como tal estaba centrada en la especialización de la tarea y la formación en un trámite puntual para poder ejercerla. Había una visión de conducta racional. Pero estamos hablando de estructuras productivas estables. En este sentido, Fayol (1916) aportó con su teoría clásica de la organización, donde era posible identificar los patrones requeridos para la optimización productiva de la empresa. Los recursos humanos siguen

---

<sup>1</sup> Organización Internacional del Trabajo - OIT, 2010, Competencias Laborales

planteándose desde una teoría de la conducta racional y mecanicista.

Pero hay otra serie de elementos que aparecían en la dinámica productiva de las empresas, que afectaban a la misma y, que las teorías anteriores no le prestaban atención. Es cuando surge la teoría conductista o escuela de la ciencia del comportamiento, que aparece por el interés de comprender el aspecto humano de la organización.

Fue un intento de descubrir los factores sociales y psicológicos que generan relaciones humanas efectivas. Su principal representante es Elton Mayo (1930). Según este autor, el individuo está motivado por necesidades sociales y, no sólo por necesidades económicas personales como el modelo anterior.

Entrando a una visión científica de la ciencia del comportamiento, en el ámbito del trabajo encontramos a Abraham Maslow (1991), quién afirma que las necesidades que los individuos pretender satisfacer pueden ordenarse jerárquicamente.

Las teorías de organización y de control interno de las empresas han ido evolucionando según los cambios del entorno exigiendo miradas diferentes de los subsistemas, como el caso específico del subsistema Recursos Humanos. El avance de la tecnología, los cambios rápidos del flujo informativo del entorno producto de la globalización, llevan a revisar el actuar tradicional de la empresa para incorporar modificaciones en aquellos subsistemas más aptos de adaptarse a los cambios, como es el caso concreto del subsistema Recursos Humanos.

En todo este proceso de estudio científico del trabajo y de los recursos

humanos, **la formación fue tomando diferente matiz**. Como ya se dijo, **pasó de ser una actividad puntual** para introducir al trabajador en su responsabilidad y tarea concreta a **ser un elemento permanente**, no sólo centrado en los aspectos técnicos del puesto de trabajo sino también en el desarrollo de la persona. Este enfoque lo recoge de forma clara el enfoque de competencias laborales.

La formación era y es una variable que funciona conforme a las exigencias de competitividad de las empresas. **En la actualidad, el centro de la competitividad está en los conocimientos y en la información. De ahí que la formación toma otra connotación.**

Desde lo laboral, la formación ha estado muy ligada al desarrollo de la tarea y el desempeño de un puesto de trabajo, sin tener muy presente el factor humano, aunque fuera el receptor de la misma. Sin embargo, en la actualidad el factor humano es clave para que dicha formación revierta a favor de la organización y la productividad.

La formación, desde el ámbito de la empresa (como sistema de relaciones para la consecución de objetivos e intereses diversos), ha sido una variable, históricamente ligada a la productividad.

Hasta la entrada de lo que se podría llamar la nueva revolución industrial, con el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías, la formación ha sido visualizada con un **enfoque estático**. Es decir, ésta era requerida en ciertos momentos o de acuerdo a necesidades puntuales con relación al aumento o mejoramiento de la productividad. Es una forma de iniciar al desarrollo de tareas a los trabajadores que se incorporan o el reforzamiento de aquellos en las tareas que ya vienen realizando. No ha habido una mirada de su

implicación en un modelo integral de productividad o en un modelo sistémico de la empresa, como unidad productiva y competitiva en un entorno más amplio.

No obstante, **hay que tener presente que es este escenario**, de cambio constante, el que propicia y justifica la emergencia de un nuevo discurso que va **más allá de la formación para el empleo** o para el puesto de trabajo, y se pone el **énfasis en la mejora de las competencias personales** y de la organización. De una organización basada en la especialización y en el puesto de trabajo llegamos a una estructura de redes y equipos de alto desempeño, capaces de innovar, aprender, aportar soluciones creativas e inteligentes a los problemas. (OIT, 2006)

En este sentido surgen los nuevos enfoques de gestión de los recursos humanos, en el aspecto de la dirección por competencias personales con el fin de abrir nuevas expectativas que faciliten la movilidad funcional, la motivación en el trabajo y el progreso profesional y personal, a la vez que provoquen una nueva forma de pensar, de aprender a aprender y así ser capaces de incorporar los nuevos conocimientos que desarrollen al máximo las competencias profesionales o generen nuevas capacidades personales.

Estas mínimas acotaciones dan pie para centrar nuestro trabajo sobre el desarrollo y la gestión de competencias profesionales en un escenario de cambio continuo.

Digamos que, especialmente a partir de la década de los sesenta, la formación ha ido modificando su sentido en la empresa como sistema. Esto también, se ve reflejado en una mirada institucional del mercado de trabajo centrada en la competitividad del Recurso Humano como capital necesario

de reforzar: “Puede entonces reconocerse que estamos asistiendo a un momento en el cual el desarrollo de economías eficientes, que utilizan las modernas tecnologías de la información y comunicación y que están inmersas en las actuales y rápidas condiciones cambiantes, ha permitido reconocer la importancia del saber movilizado por los trabajadores como fuente de crecimiento y competitividad.”(Competencias Laborales, OIT, 2006).

Las exigencias de la sociedad de la información o del mercado internacionalizado o más bien globalizado, implican cambios constantes en las dinámicas productivas que se venían desarrollando.

Los sistemas, las empresas, se ven impactadas por éstas y requieren respuestas diferentes a las tradicionales. **Si se revisa el conjunto de factores que pueden favorecer el incremento de la competitividad y el factor formación unido al capital humano asoman con un prisma diferente, más dinámico y de intervención.**

### **2.1.1 La Empresa desde la influencia de las Capacidades Dinámicas**

A grandes rasgos, las dos corrientes principales que tratan de explicar la obtención de rentas económicas superiores por parte de las empresas, fruto de una ventaja competitiva de carácter sostenible, son el Enfoque de las Fuerzas Competitivas (Porter, 1981) y la Teoría de Recursos y Capacidades (Barney, 1991).

El primero de los enfoques, enraizado en los argumentos que provee la Economía Industrial, mantiene que es la estructura de la industria en la que

opera la empresa, unidad de análisis fundamental de esta teoría, la que determina la posibilidad de obtener rentas económicas de carácter chamberlino por parte de la misma (Teece, Pisano y Shuen, 1997). Son el carácter y la acción de cinco fuerzas competitivas las que determinan el grado de atractivo de la industria (Porter, 1986). Bajo este enfoque, comúnmente denominado Efecto Industria o modelo basado en el Poder de Mercado, las alternativas estratégicas de la empresa se limitan a la búsqueda, selección y aprovechamiento de aquellas industrias que presenten un mayor atractivo, es decir, en las que se dé alguna imperfección en el mercado de productos.

Las principales críticas al enfoque de las Fuerzas Competitivas provienen de estudios como el de Rumelt (1991), en el que se pone de manifiesto que las diferencias entre el rendimiento de las empresas de una misma industria son mayores que las diferencias entre el rendimiento de las empresas que operan en distintos sectores industriales, apoyando, así, el razonamiento de los estudios que consideran a las empresas como conjuntos heterogéneos de recursos.

Es, precisamente, este conjunto de estudios en los que se enmarca el segundo enfoque, denominado Teoría de Recursos y Capacidades, que, contrariamente al anterior, mantiene que son los recursos “VRIN” (Valiosos, Raros, Inimitables y No sustituibles: Barney, 1991) que posee la empresa los que permiten a la misma obtener rentas económicas de carácter ricardiano (Teece et al., 1997; Eisenhardt y Martin, 2000). Por lo tanto, son tales recursos y capacidades, heterogéneamente distribuidos entre las empresas, y la imperfecta movilidad de los mismos, que hace que dicha heterogeneidad persista en el tiempo, los que permiten a la empresa obtener una ventaja competitiva de carácter sostenible (Barney, 1991; Nelson, 1991).

Si, además, se da complementariedad entre tales recursos y sus sistemas de actividad relacionados, su potencial para generar ventaja competitiva se incrementa, aumentándose la probabilidad de obtener cuasi rentas. La empresa es, pues, considerada como un conjunto de recursos y capacidades, por lo que, bajo este enfoque, las alternativas estratégicas que se le plantean consisten en la obtención de recursos y el desarrollo de capacidades clave que le permitan poner en marcha estrategias de creación de valor a un coste inferior a la aportación de los mismos a dicha creación de valor (Makadok, 2001), aprovechando, por tanto, las posibles imperfecciones en el mercado de factores.

En este sentido, debemos diferenciar los conceptos de recursos, unidad básica de análisis de esta teoría, entendidos como el conjunto de factores o activos de los que dispone y controla la empresa (Barney, 1991), y capacidades, definidas como las habilidades y competencias organizativas que permiten a la misma desarrollar adecuadamente una actividad a partir de la combinación y coordinación de los recursos individuales disponibles (Grant, 1996).

Nos situamos, por tanto, ante una concepción jerárquica, en función del nivel de agregación y coordinación, de ambos términos.

Las críticas en el caso de la Teoría de Recursos y Capacidades, así como en el Enfoque de las Fuerzas Competitivas, se centran en su carácter estático, y la sostenibilidad de la ventaja competitiva, que se deriva de los supuestos planteados por ambas teorías, se ha considerado improbable en mercados dinámicos (Eisenhardt y Martin, 2000). En efecto, la acumulación de recursos, o el hecho de operar en una industria “atractiva”, no son suficientes para conseguir ventaja competitiva sostenible ante la posibilidad

de que se produzcan cambios que afecten bien al mercado de factores, bien al de productos.

Siguiendo el argumento de Priem y Butler (2001), a medida que el entorno competitivo varía, el valor de los recursos (y las capacidades) también cambia. Los autores mantienen que el valor de un recurso viene determinado por factores externos ajenos a la Teoría de Recursos y Capacidades (según la cual, dichos factores externos permanecen constantes), ya que si los factores relativos a productos y clientes varían, entonces, el valor de los recursos (estratégicos) que sustentan la ventaja competitiva de la empresa también puede variar, erosionando, por lo tanto, dicha ventaja.

El razonamiento puede extrapolarse al caso del Enfoque de las Fuerzas competitivas. Cambios que afecten al mercado de productos, de forma que se reduzca el poder de mercado de la empresa, harán menos atractiva a la industria, erosionando, del mismo modo, su ventaja competitiva.

Los argumentos en este sentido han dado pie a que, a lo largo de la última década, se haya venido desarrollando por parte de la literatura especializada en dirección estratégica una nueva corriente que trata de explicar cómo las empresas son capaces de obtener ventaja competitiva ante la presencia de cambios que afecten al mercado de productos y/o al mercado de factores.

Esta nueva perspectiva en el pensamiento estratégico, centro del análisis del presente trabajo, ha recibido el nombre de Capacidades Dinámicas (Teece et al., 1997; Eisenhardt y Martin, 2000; Makadok, 2001; Winter, 2003; Teece, 2007).

El argumento que se esgrime bajo esta nueva perspectiva mantiene que ni el

enfoque de las Fuerzas Competitivas, ni la Teoría de Recursos y Capacidades son capaces de explicar cómo las empresas logran ventaja competitiva en entornos de rápido cambio (Teece et al., 1997), defendiéndose la idea de que la ventaja competitiva en tales entornos descansa en el desarrollo de capacidades dinámicas antes, más hábilmente, ó más fortuitamente que la competencia para crear configuraciones de recursos que sostengan dicha ventaja (Eisenhardt y Martin, 2000).

Las empresas que han logrado éxito en tales ambientes competitivos son las que han demostrado: i) capacidad de respuesta en el momento, y ii) rápida y flexible innovación de producto (Teece et al., 1997).

Por lo tanto, la Perspectiva de las Capacidades Dinámicas surge para mejorar la capacidad explicativa de ambos enfoques teóricos respecto al carácter sostenible de la ventaja competitiva en entornos de rápido cambio, al considerar la naturaleza evolutiva de los recursos y capacidades de la empresa en relación a los cambios en el entorno en el que opera la misma (Nelson, 1991; Wang y Ahmed, 2007).

Queda justificada, pues, la relevancia estratégica de las capacidades dinámicas, así como el interés que suscita su estudio en el ámbito académico. Sin embargo, a pesar de su relevancia y el amplio y creciente número de estudios científicos que tratan sobre este fenómeno, el concepto de capacidades dinámicas adolece de ciertas carencias terminológicas, no existiendo consenso en la literatura en cuanto a su definición (Wang y Ahmed, 2007).

Más importante, no obstante, es la ausencia de consenso en lo que respecta a los factores que influyen en el desarrollo de capacidades dinámicas por parte

de las empresas. Además, deben examinarse las consecuencias e implicaciones que, para la empresa, pueden derivarse del desarrollo de este tipo de capacidades.

A continuación se pretende exponer revisión teórica de los principales estudios que abordan el tema de las capacidades dinámicas, se pretende ofrecer una síntesis conceptual del término, de forma que se clarifique la definición del mismo. Una vez realizada esta tarea, se tratará de identificar los factores que influyen en el desarrollo de las capacidades dinámicas por parte de las empresas, de forma que se obtenga una visión general de los antecedentes que intervienen en dicho concepto, mediante la revisión de los trabajos más relevantes al respecto y el planteamiento de un modelo teórico en el que se recogen tales antecedentes y las consecuencias que se derivan del desarrollo de las mismas.

### **¿QUÉ SE ENTIENDE POR CAPACIDADES DINÁMICAS?**

Con el objetivo de plantear una definición de consenso sobre el concepto de Capacidades Dinámicas, se presenta, un resumen con las definiciones que, del mismo, han ofrecido los principales autores que han abordado el tema (téngase en cuenta que hasta el trabajo de Teece et al., 1997, no se acuña el término como tal).

Aunque las definiciones ofrecidas difieren en cuanto a la forma en la que son enunciadas, pueden identificarse dos aspectos comunes en las mismas: 1) capacidad de adaptación, y 2) a entornos de rápido cambio.

En efecto, en un contexto dinámico (Schumpeteriano, evolutivo, de rápido cambio o de alta velocidad, según autores), si la empresa quiere mantener su

ventaja competitiva, debe ser capaz de alterar (adecuar, evolucionar, renovar, adaptar, reconfigurar, según autores) su base de recursos y capacidades de forma que éstos le permitan competir con ventaja competitiva en el nuevo entorno.

Por lo tanto, podemos definir el concepto de capacidades dinámicas como la habilidad de la empresa de modificar continuamente su base de recursos y capacidades de manera que se encuentre siempre adaptada a entornos de rápido cambio, adoptando, pues, la definición seminal de Teece et al. (1997). En el siguiente epígrafe se explicará en qué consiste un entorno dinámico.

### **Principales Definiciones de las Capacidades Dinámicas**

SCHUMPETER (1934). Capacidad de Innovación: Artífice del proceso de “destrucción creativa”. Características que reúnen los “emprendedores” como actores clave en el proceso de continuo cambio.

NELSON (1991) Evolución de las Capacidades Esenciales: Construidas sobre una base jerárquica de rutinas organizativas, definidas en función de un contexto Schumpeteriano o evolutivo.

COLLINS (1994) Mantiene que existen ciertas capacidades organizativas.

PISANO (1994) Capacidades de Alterar Recursos: Son el antecedente organizativo y las rutinas estratégicas mediante las que los directivos alteran la base de recursos de la empresa (adquieren y de despojan de recursos, integran todos conjuntamente y los recombinan) para generar nuevas estrategias de creación de valor.

HENDERSON y COCKBURN (1994) Competencias Arquitectónicas: Son los artífices que están detrás de la creación, evolución y recombinación de los recursos en búsqueda de nuevos orígenes de ventaja competitiva.

TEECE, PISANO y SHUEN (1997). Capacidades Dinámicas: Habilidad de la empresa para integrar, construir y reconfigurar sus competencias internas y externas para adecuarse a entornos de rápido cambio. Por lo tanto, reflejan la habilidad organizativa de lograr nuevas e innovadoras formas de ventaja competitiva.

EISENHARDT y MARTIN (2000). Consisten en procesos estratégicos y organizativos específicos (como desarrollo de productos, alianzas, o toma de decisiones estratégicas) que crean valor en empresas que operan en mercados dinámicos mediante la manipulación de recursos hacia nuevas estrategias de creación de valor.

MAKADOK (2001). Procesos a través de los cuales las empresas generan rentas económicas por ser más efectivas que sus rivales desplegando recursos.

ZOLLO y WINTER (2002). Patrón aprendido de actividad colectiva mediante el cual la organización sistemáticamente genera y modifica sus rutinas operativas.

WINTER (2003). Son capacidades organizativas (rutinas de alto nivel o conjunto de rutinas) afectadas por el cambio. Se trata de inversiones que realiza la empresa para renovar su stock de capacidades.

AUGIER y TEECE (2007). Se refieren a la capacidad (inimitable) con la que cuenta la empresa para formar, reformar, configurar y reconfigurar su base de activos para poder responder a los cambios en mercados y tecnologías.

TEECE (2007). Capacidades de la empresa, difíciles de imitar, necesarias para adaptarse a clientes cambiantes y a las nuevas oportunidades tecnológicas. También incluyen la capacidad de la empresa de configurar el entorno en el que opera, desarrollar nuevos productos y procesos y diseñar e implementar modelos de negocio viables.

WANG y AHMED (2007). Orientación en el comportamiento de la empresa a la continua integración, reconfiguración, renovación y recreación de sus recursos y capacidades y, más importante, al incremento y reconstrucción de sus capacidades esenciales en respuesta un entorno cambiante para conseguir mantener la ventaja competitiva.

Según Wang y Ahmed (2007), existen tres niveles en la jerarquía de capacidades: en el nivel cero se situarían los recursos de la empresa, fundamentales para el desarrollo de sus capacidades, pudiendo ser origen de ventaja competitiva cuando demuestren características VRIN. Sin embargo, y como ya se comentó anteriormente, tales características no perduran en el tiempo ante cambios que afecten a los mercados de factores y/o de productos.

En el orden uno de la jerarquía se encuentran las capacidades de la empresa, que resultarán en un mayor rendimiento cuando se manifieste la habilidad de la misma de desplegar recursos para conseguir un objetivo deseado.

Las capacidades esenciales o centrales de la empresa se clasifican en el segundo nivel de la jerarquía, definidas como el conjunto de capacidades estratégicamente relevantes para la ventaja competitiva de la misma (énfasis en la integración de recursos a la luz de la dirección estratégica de la empresa). Sin embargo, las capacidades esenciales pueden volverse irrelevantes, incluso convertirse en “rigideces esenciales”, en entornos de rápido cambio.

En la cúspide de la pirámide jerárquica de capacidades es donde se sitúan las capacidades dinámicas anteriormente definidas. Este tipo de capacidades no sólo permiten competir con ventaja competitiva en el contexto actual, sino que dirigen el cambio en entornos dinámicos. Por lo tanto, pueden ser entendidas como una capacidad de crear o desarrollar capacidades en función del carácter evolutivo del entorno en el que opera la empresa.

En función de lo comentado hasta aquí, parece que el mecanismo a partir del cual una empresa puede conseguir estar continuamente adaptada a los cambios que se producen en los entornos de carácter dinámico precisa de dos componentes. En primer lugar, que la empresa sea capaz de aprender de los cambios que acontecen en dichos entornos, es decir, que tenga la capacidad de absorber el nuevo conocimiento procedente del exterior. En segundo lugar, que sea la propia empresa la que induzca tales cambios en el contexto, capitalizando dicho conocimiento, adelantándose a sus competidores a la hora de plantear respuestas a las nuevas demandas.

### **EL DESARROLLO DE CAPACIDADES DINÁMICAS**

A continuación se realiza un análisis de los factores necesarios para el desarrollo de capacidades dinámicas por parte de las empresas. En primer

lugar, se tratará el aspecto del dinamismo del entorno como condición necesaria para el impulso de este tipo de capacidades, puesto que si el entorno en el que opera la empresa no está caracterizado por el acontecimiento de cambios, o si los cambios resultan fácilmente predecibles, no parece tener sentido hablar de adaptación alguna a los cambios producidos en el contexto. En segundo lugar, se abordarán las características que debe reunir la empresa, o los mecanismos a partir de los cuales, la misma consigue mantenerse continuamente adaptada a los cambios producidos en los entornos anteriormente definidos.

### **Entornos Dinámicos**

La noción de dinamismo implica cambio (Winter, 2003). El dinamismo del mercado puede estar causado por un factor principal o por una combinación de varios factores, que incluyen la innovación tecnológica, cambios regulatorios, ciclo económico, cambio competitivo y cambios en las pautas de demanda (Wang y Ahmed, 2007).

Si el entorno en el que opera la empresa es de carácter relativamente estático, perfectamente comprensible, estable o cuyos cambios son predecibles, el valor estratégico de los recursos que configuran las capacidades competitivas de la empresa también se mantendrá estable, no erosionándose, por tanto, la ventaja competitiva con la que cuenta la misma (Priem y Butler, 2001). En este tipo de entornos no tendrá sentido, pues, hablar de capacidades dinámicas, manteniendo éstas la concepción tradicional de rutinas organizativas, esto es, complicadas y muy detalladas, siguiendo un proceso analítico que descansa sobre el conocimiento existente y una ejecución lineal con resultados predecibles (Eisenhardt y Martin, 2000).

Sin embargo, cuando los mercados son dinámicos o de “alta velocidad”, caracterizados por unos límites borrosos, modelos de negocio exitosos inciertos y cuyos participantes (compradores, proveedores, competidores y complementarios) son ambiguos y cambiantes, la estructura general de la industria no está clara, por lo que la incertidumbre no puede modelarse mediante probabilidades, debido a que no es posible especificar a priori los posibles estados futuros. Este aspecto plantea importantes problemas, tanto para la detección de las amenazas y oportunidades externas por parte de la Economía Industrial, como para la identificación de las fortalezas y debilidades internas desde la Teoría de Recursos y Capacidades.

En este tipo de entornos, las capacidades dinámicas necesariamente descansan mucho menos sobre el conocimiento existente y mucho más sobre la rápida creación de nuevo conocimiento (Eisenhardt y Martin, 2000). El éxito en este tipo de contextos depende, pues, del descubrimiento y desarrollo de oportunidades, de la efectiva combinación de las invenciones generadas interna y externamente, la eficiente transferencia de tecnología dentro de la empresa y entre empresas, la protección de la propiedad intelectual, la mejora de la “mejor práctica” en los procesos de negocio, la invención de nuevos modelos de negocio, realizar decisiones imparciales y conseguir protección contra la imitación y otras formas de replicación por parte de los rivales (Teece, 2007).

Por lo tanto, a la hora de hablar de capacidades dinámicas, debe asumirse la idea de un contexto dinámico al que la empresa debe estar continuamente adaptada.

### **Capacidad de Absorción y Capacidad de Innovación**

Como se comentó anteriormente, dos parecen ser los componentes del mecanismo que permite a la empresa mantenerse adaptada a los cambios que se producen en el entorno. El primero de ellos consistía en que la empresa fuera capaz de aprender de los cambios que acontecen en dichos entornos, absorbiendo e interiorizando el nuevo conocimiento procedente del exterior. El segundo consistía en que fuera la propia empresa la que indujera tales cambios en el contexto, capitalizando así dicho conocimiento. Como veremos a continuación, ambos mecanismos se refieren a la capacidad de absorción y a la capacidad de innovación, respectivamente.

Algunos autores han incluido también a la capacidad de adaptación entre los factores que componen las capacidades dinámicas (Wang y Ahmed, 2007), definida como la habilidad de la empresa de identificar y capitalizar nuevas oportunidades de mercado, haciendo hincapié en la capacidad de la empresa de adaptarse a sí misma a una moda duradera mediante la flexibilidad de recursos y la alineación de sus recursos y capacidades con los cambios acontecidos en el entorno, residiendo, por tanto, el foco de la capacidad de adaptación en la alineación de los factores internos con los factores externos del contexto.

Sin embargo, parece que incluir a la capacidad de adaptación, según se ha definido, como uno de los factores que influyen en el desarrollo de capacidades dinámicas sería caer en un error de carácter tautológico, ya que la definición de la capacidad de adaptación está implícita en la propia definición de capacidades dinámicas, esto es, habilidad de adaptación a entornos de rápido cambio (Teece et al, 1997).

Capacidad de Absorción: Para que una empresa que actúa en un contexto dinámico pueda mantenerse adaptada a los cambios que se producen en el mismo, debe demostrar capacidad de absorción. Cohen y Levinthal (1990) la definen como la habilidad de la empresa de reconocer el valor de la nueva información de origen externo, asimilarla y aplicarla con fines comerciales. Sin embargo, la capacidad de absorción así definida, está englobando el propio concepto de capacidades dinámicas (capacidades de absorción e innovación).

Por su parte, Zahra y George (2002) mantienen que la capacidad de absorción es crítica para el éxito ante cambios tecnológicos externos, afirmando que esta capacidad es un factor importante para el desarrollo de capacidades dinámicas en múltiples industrias, influyendo en la naturaleza y sostenibilidad de la ventaja competitiva de las empresas.

Estos autores defienden que la capacidad de absorción es un concepto multidivisional y proponen cuatro factores que lo componen: adquisición de conocimiento, asimilación, transformación y explotación. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, si la capacidad de absorción está compuesta por estos cuatro factores, se está equiparando el concepto de capacidad de absorción al de capacidades dinámicas, incluyéndose, de nuevo, en el primero, el concepto de capacidad de innovación.

Se pone de manifiesto que la capacidad de absorción es crítica para el desarrollo de la capacidad de innovación (Cohen y Levinthal, 1990) y para las capacidades dinámicas (Zahara y George, 2002), por lo que no parece del todo acertado plantear una concepción de capacidad de absorción que englobe ambos conceptos.

Lo que se propone aquí es una definición menos amplia del concepto de capacidad de absorción, en la línea de lo que plantean Arbussá y Coenders (2007), esto es, capacidad de explorar el entorno en búsqueda de nuevo conocimiento y tecnología y la capacidad de integrar ese nuevo conocimiento externo en el proceso de innovación de la empresa.

Enlazando el concepto de capacidad de absorción, tal y como acaba de definirse, quedaría formado exclusivamente por el primero de los componentes que proponen Zahra y George (2002) en su modelo, a saber, la capacidad de absorción potencial, compuesta por la adquisición y la asimilación del conocimiento procedente del exterior, poniéndose de manifiesto, pues, la relevancia de tomar el nuevo conocimiento externo y combinarlo con el conocimiento previo existente para uso propio, lo que resulta coherente con la primera parte de la definición dada por Cohen y Levinthal (1990), esto es, reconocer el valor y asimilar la nueva información.

Teece (2007) propone un modelo explicativo del concepto de capacidades dinámicas, enumerándose una serie de factores que influyen en el desarrollo de las mismas. Algunos de los elementos que integran dicho modelo pueden caracterizarse, en función de lo comentado hasta aquí, dentro del ámbito de la capacidad de absorción. Éstos son: procesos para explotar la innovación complementaria y de proveedores; procesos para explotar desarrollos exógenos en la ciencia y tecnología; procesos para identificar segmentos, necesidades e innovación de clientes; descentralización y “descomposición cercana”; aprendizaje y dirección del conocimiento.

Para Schumpeter (en Teece et al., 1997 y Wang y Ahmed, 2007), la capacidad de innovación se caracteriza por el desarrollo de nuevos

productos y servicios, el desarrollo de nuevos métodos de producción, la identificación de nuevos mercados, el descubrimiento nuevas fuentes de suministro y el desarrollo de nuevas formas organizativas. Por su parte, Wang y Ahmed (2007) la definen como la habilidad de la empresa para desarrollar nuevos productos y/o mercados, alineando una orientación estratégica innovadora con comportamientos y procesos novedosos.

Por lo tanto, la capacidad de innovación explica los vínculos entre los recursos y capacidades de la empresa con su cartera de productos y mercados cuando la empresa opera en entornos de rápido cambio.

Obviamente, para que la empresa pueda maximizar el rendimiento de su capacidad de innovación, debe contar con la capacidad de absorción anteriormente definida (si la empresa fuera un sistema completamente cerrado, el éxito de su innovación se debería, principalmente, al azar, puesto que no se retroalimentaría de la evolución del contexto en el que opera).

Este argumento se aprecia en el trabajo de Cohen y Levinthal (1990) cuando los autores afirman que la capacidad de absorción es crítica para las capacidades de innovación. En efecto, completando el argumento ofrecido en el apartado anterior, se propone aquí que la capacidad de innovación puede equipararse al segundo componente de la capacidad de absorción propuesto en el modelo de Zahra y George (2002), esto es, la capacidad de absorción realizada, compuesta, a su vez, por la transformación y explotación de ese conocimiento que, aunque en parte proviene de origen externo, tras haber sido absorbido por la empresa, ya forma parte del stock de conocimiento propio de la misma, que debe ser transformado y explotado con fines comerciales.

De nuevo, como en el caso anterior, la capacidad de innovación así definida resulta coherente con la segunda parte de la definición de capacidad de absorción dada por Cohen y Levinthal, esto es, aplicar el nuevo conocimiento (ya absorbido) con fines comerciales. Así mismo, y volviendo al modelo plantado por Teece (2007), varios de los elementos que plantea este autor como integrantes de las capacidades dinámicas podrían incluirse dentro de lo que se entiende por capacidad de innovación, como son: procesos para dirigir la I+D interna y seleccionar nuevas tecnologías; diseño del modelo de negocio; selección de protocolos en la toma de decisiones; selección de los límites de la empresa; dirección de los activos complementarios; gobierno corporativo.

Así pues, en entornos de rápido cambio, cuanto mayor sea la capacidad de innovación de la empresa, en mayor grado cumplirá esta el objetivo de creación de valor.

Se puede considerar, entonces, que ambos aspectos son los factores más importantes que componen el mecanismo que permite a la empresa desarrollar capacidades dinámicas, reforzando, conjuntamente, la habilidad de la misma para integrar, reconfigurar y renovar sus recursos y capacidades en línea con los cambios externos. Como puede apreciarse, ambos factores están correlacionados, si bien, como se ha puesto de manifiesto, son conceptualmente distintos.

El razonamiento seguido supone, pues, que para que una empresa que opera en un contexto de rápido cambio desarrolle capacidades dinámicas debe contar con capacidad de absorción y con capacidad de innovación, según acaban de ser definidas. No obstante, el contar solamente con uno de estos componentes no garantiza el éxito de la empresa en este tipo de contextos.

En efecto, lo que se propone aquí es que la capacidad de absorción cumple la función de input esencial de la eficiencia en la capacidad de innovación, por lo que tanto la capacidad de absorción que no se haga efectiva en este proceso, como la capacidad de innovación que no esté sustentada sobre una amplia base de capacidades de absorción, pueden suponer una carga adicional de coste para la empresa.

Así pues, los esfuerzos de las empresas que operan en entornos de carácter dinámico deben dirigirse a la maximización del output de la capacidad de absorción, maximizando así la eficiencia de la capacidad de innovación.

Por lo tanto, en entornos de rápido cambio, si la empresa desarrolla capacidades dinámicas, conseguirá el objetivo de creación de valor en mayor medida que si únicamente desarrolla capacidad de absorción o capacidad de innovación.

Como resumen, en este apartado se pretendía, en primer lugar, ofrecer una definición de consenso en la que se plasmaran las principales definiciones que la literatura ha dado sobre el concepto de capacidades dinámicas. En función de la revisión teórica realizada, parece que la definición del trabajo seminal de Teece et al. (1997) es la que ha imperado en la literatura relativa a la Perspectiva de las Capacidades Dinámicas, aunque las definiciones encontradas diferían en la manera de enunciarse. La capacidad de adaptación a entornos de rápido cambio, o en los que los cambios resultan imprevisibles, constituye, por tanto, una adecuada síntesis del concepto.

En segundo lugar, consistía en la identificación de los componentes que configuran el mecanismo a partir del cual la empresa consigue mantenerse continuamente adaptada a los cambios que se producen en el entorno en el

que ésta ópera. Con tales cambios como condición necesaria, dos parecen ser los componentes de las capacidades dinámicas, a saber, la capacidad de absorción, que permite a la empresa identificar e interiorizar el nuevo conocimiento externo, y la capacidad de innovación, que permite capitalizar dicho conocimiento a través de respuestas adecuadas a tales cambios.

### **2.1.2 Empresa creadora de conocimiento**

Ikujiro Nonaka, 2007 Harvard Business Review, dice que en una economía donde lo único seguro es la incertidumbre, la única fuente de ventaja competitiva duradera y segura es el conocimiento. Cuando los mercados cambian, las tecnologías proliferan, los competidores se multiplican y los productos se vuelven obsoletos casi de un día para otro, las empresas exitosas son las que consistentemente crean conocimiento nuevo, lo diseminan ampliamente en toda la organización y lo incorporan rápidamente en nuevos productos y tecnologías. Estas actividades definen a la empresa “creadora de conocimiento” cuyo único propósito es la innovación continua.

Sin embargo, pese a lo mucho que se habla del “poder mental” y el “capital intelectual”, pocos ejecutivos captan la verdadera naturaleza de la empresa creadora de conocimiento y menos aún saben cómo manejarla. Esto ocurre porque malinterpretan lo que es conocimiento y lo que las empresas deben hacer para explotarlo.

Profundamente arraigada en las tradiciones de la gestión occidental, desde Freferick Taylor hasta Herbert Simon, está la visión de la organización como máquina “procesadora de información”. Según esta perspectiva, el único conocimiento útil es formal y sistemático: datos duros (léase

cuantificables), procedimientos codificados y principios universales. Además, los indicadores clave para medir el valor del nuevo conocimiento son igualmente duros y cuantificables: mayor eficiencia, menores costos y más retorno sobre la inversión (ROI).

Pero existe otra forma de percibir el conocimiento y su papel en las organizaciones de negocios. Habitualmente se encuentra en competidores japoneses sumamente exitosos tales como Honda, Canon, Matsushita, NEC, Sharp y Kao. Estas empresas se han hecho famosas por su capacidad para responder ágilmente a los clientes, crear nuevos mercados, desarrollar productos rápidamente y dominar tecnologías emergentes. El secreto de su éxito radica en su manera única de gestionar la creación del conocimiento nuevo.

Para los ejecutivos occidentales, el enfoque japonés a menudo parece extraño o incluso incomprensible. Considere los siguientes ejemplos:

- ¿En qué sentido es el lema “Theory of automobile evolution” (Teoría de la evolución del automóvil) un concepto significativo de diseño para un nuevo automóvil? Sin embargo, esta frase condujo a la creación del Honda City, el innovador automóvil urbano de Honda.
- ¿Por qué una lata de cerveza es una analogía para una copiadora personal? Fue esa analogía la que generó un avance fundamental en el diseño de la revolucionaria minicopiadora de Canon, un producto que creó el mercado de copadoras personales y permitió que Canon migrara exitosamente de su estancado negocio de las cámaras fotográficas al campo más lucrativo de la automatización de las oficinas.

- ¿Qué posible sentido concreto de dirección puede brindar una palabra inventada, como “optoelectrónica”, a los ingenieros de desarrollo de producto de una empresa?. Sin embargo, bajo esta categoría, Sharp cultivó una reputación como creadora de “productos pioneros” que definen nuevas tecnologías y mercados, convirtiendo a Sharp en un líder de negocios que van desde televisores a color hasta pantallas de cristal líquido y circuitos integrados personalizados.

En cada uno de estos casos, los lemas enigmáticos que para un ejecutivo occidental suenan absurdos –apropiados quizás para una campaña publicitaria pero ciertamente no para manejar una empresa- son en realidad herramientas sumamente eficaces para crear nuevo conocimiento. Los ejecutivos de todas partes reconocen la naturaleza casual de la innovación. Los ejecutivos de estas empresas japonesas están gestionando esa casualidad para beneficio de la empresa, sus empleados y sus clientes.

El núcleo del enfoque japonés es el reconocimiento nuevo no se trata simplemente de “procesar” información objetiva”. Más bien, depende de aprovechar las ideas, intuiciones y corazonadas tácitas y a menudo sumamente subjetivas de empleados individuales y ponerlas a disposición de la empresa en general, para que ésta las pruebe y las utilice. La clave para este proceso es el compromiso personal, el sentido de identificación de los empleados con la empresa y con su misión.

Movilizar ese compromiso y transformar el conocimiento tácito en tecnologías y productos concretos requiere de ejecutivos que se sientan tan cómodos con símbolos e imágenes –lemas como la Teoría de la evolución del automóvil, analogías como las que existe en una copiadora personal y una lata de cerveza y metáforas como la optoelectrónica- como se sienten

con cifras duras que miden la participación de mercado, la productividad o el ROI.

El enfoque más holístico del conocimiento que se aplica en muchas empresas japonesas se basa también en otra idea fundamental. Una empresa no es una máquina sino un organismo viviente. En forma muy semejante a una persona, puede tener un sentido colectivo de identidad y de su propósito fundamental. Es el equivalente organizacional del autoconocimiento una comprensión compartida de lo que la empresa representa, hacia donde va, el tipo de mundo en el que quiere vivir y -lo más importante- como convertirlo en realidad.

En este sentido, la empresa creadora de conocimiento tiene que ver tanto con ideales como con ideas. Este hecho fomenta la innovación. La esencia de la innovación es crear nuevamente el mundo de acuerdo con una visión o ideal particular. Crear nuevo conocimiento significa, muy literalmente, crear nuevamente a la empresa y a todos sus miembros en un proceso ininterrumpido de autorrenovación personal y organizacional.

En la empresa creadora de conocimiento, inventar nuevo conocimiento no es una actividad especializada; no es el dominio del departamento de I+D, de marketing o de planificación estratégica. Es un modo de comportarse, de hecho es una forma de ser, en el que cada persona es un trabajador del conocimiento, es decir un emprendedor.

Las razones por las que las empresas japonesas parecen especialmente exitosas en este tipo de autorrenovación e innovación continuas son complejas. Pero la lección clave para los ejecutivos es muy simple: así como los fabricantes de todo el mundo han aprendido de las técnicas japonesas de

manufactura, cualquier empresa que quiera competir en conocimiento debe también aprender de las técnicas japonesas para crearlo.

Las experiencias de las empresas japonesas que se discuten a continuación sugieren una nueva forma de pensar en las funciones y responsabilidades ejecutivas, el diseño organizacional y las prácticas de negocios en la empresa creadora de conocimiento. Es un enfoque que pone la creación de conocimiento precisamente donde debe ir: en el centro mismo de la estrategia de recursos humanos de una empresa.

### **La espiral del conocimiento**

El conocimiento nuevo empieza siempre con la persona. Un brillante investigador tiene una idea que resulta en una nueva patente, La percepción intuitiva de un ejecutivo de nivel medio respecto de las tendencias de mercado se convierte en el catalizador de un importante concepto para un nuevo producto. Un trabajador de una fábrica se basa en años de experiencia para generar una nueva innovación de proceso. En cada caso, el conocimiento personal de un individuo se transforma en conocimiento organizacional valioso para la empresa en general.

Poner el conocimiento personal a disposición de otros es la actividad principal de la empresa creadora de conocimiento. Ocurre continuamente en todos los niveles de la organización y como lo sugiere el ejemplo siguiente, a veces puede tomar formas inesperadas.

En 1985, los desarrolladores de productos de Matsushita Electric Company, con sede en Osaka, estaban trabajando arduamente en una nueva máquina para hacer pan casero, pero no lograban que la máquina amasara

correctamente. Pese a sus esfuerzos, la corteza del pan se cocía demasiado mientras que la parte interior quedaba prácticamente cruda. Los empleados analizaron exhaustivamente el problema. Incluso compararon radiografías de masa amasada por la máquina con otras de masa amasada por panaderos profesionales. Sin embargo, no pudieron obtener datos significativos.

Finalmente, la desarrolladora de software Ikuko Tanaka propuso una solución creativa. El Osaka International Hotel tenía la reputación de ser el mejor fabricante de pan de Osaka ¿Por qué no usarlo como modelo? Tanaka se capacitó con el jefe de panaderos del hotel a fin de estudiar su técnica para amasar. Ella observó que el panadero tenía una forma distinta de estirar la masa. Tras un año de pruebas y errores, trabajando estrechamente con los ingenieros del proyecto, Tanaka generó especificaciones de producto –incluyendo la adición de refuerzos especiales dentro de la máquina- que lograron reproducir exitosamente la técnica de estiramiento del panadero y la calidad de pan que ella aprendió a hacer en el hotel. El resultado fue el singular método “masa en espiral” de Matsushita y un producto que en su primer año fijó un record de ventas para un nuevo electrodoméstico de cocina.

**Crear nuevo conocimiento tiene que ver tanto con ideales como con ideas.**

La innovación de Ikuko Tanaka ilustra un movimiento entre dos tipos muy diferentes de conocimiento. El extremo final de ese movimiento es el conocimiento “explícito”: las especificaciones de producto para la máquina panificadora. El conocimiento explícito es formal y sistemático. Por esta razón, se puede compartir y comunicar fácilmente, en especificaciones de producto o en una fórmula científica o en un programa computacional.

Pero el punto de partida de la innovación de Tanaka es otro tipo de conocimiento que no se pueda expresar tan fácilmente el conocimiento “tácito” como el que posee el jefe de panaderos del Osaka International Hotel. El conocimiento tácito es muy personal. Es difícil de formalizar y, por lo mismo de comunicar a otros. O, en las palabras del filósofo Michael Polanyi: “Podemos saber más de lo que podemos decir”.

El conocimiento tácito está también profundamente arraigado en la acción y en el compromiso de una persona con un contexto específico un oficio o profesión, una tecnología o mercado particular de producto o las actividades de un grupo de trabajo o equipo.

El conocimiento tácito consiste parcialmente en destrezas técnicas: el tipo de destrezas informales y difíciles de definir captadas en el término “know-how” (saber cómo hacer algo). Tras años de experiencia “en la yema de sus dedos”. Sin embargo, a menudo no se puede expresar los principios científicos o técnicos que respaldan lo que sabe.

Al mismo tiempo, el conocimiento tácito tiene una importante dimensión cognitiva. Consiste en modelos mentales, creencias y perspectivas tan profundamente arraigados que las damos por sentados y por ello no podemos expresarlos fácilmente. Precisamente por esta razón, estos modelos implícitos moldean profundamente la forma en que percibimos el mundo que nos rodea.

La diferencia entre conocimiento tácito y explícito sugiere cuatro patrones básicos para crear conocimiento e cualquier organización.

**De tácito a Tácito.** A veces, una persona comparte conocimiento tácito directamente con otra. Por ejemplo, cuando Ikuko Tanaka se convierte en aprendiz del jefe de panaderos del Osaka International Hotel, asimila las destrezas de éste mediante la observación, imitación y práctica. Estas destrezas se vuelven parte de su base de conocimiento tácito. Dicho de otro modo, a ella se le “socializa” en el oficio.

Pero por sí sola, la socialización es una forma bastante limitada de creación de conocimiento. Es cierto que el principiante aprende las destrezas del experto. Pero ni el principiante ni el experto obtienen una perspectiva sistemática del conocimiento de su oficio. Debido a que su conocimiento nunca se vuelve explícito, la organización en general no puede aprovecharlo fácilmente.

**De explícito a tácito.** Una persona también puede combinar partes discretas de conocimiento explícito en uno completamente nuevo. Por ejemplo, cuando el contralor de una empresa reúne información de toda la organización y la compila en un reporte financiero, ese reporte es nuevo conocimiento en el sentido de que sintetiza información de muchas fuentes distintas. Los ejecutivos deben desafiar a los empleados a reexaminar lo que dan por sentado.

Pero esta combinación es realidad tampoco amplía la base existente de conocimiento de la empresa. Pero cuando los conocimientos tácito y explícito interactúan, como en el ejemplo de Matsushita, ocurre algo importante. Las empresas japonesas son especialmente exitosas precisamente en desarrollar este intercambio entre conocimiento tácito y explícito.

De tácito a explícito. Cuando Ikuko Tanaka logra expresar los fundamentos de su conocimiento tácito de la elaboración del pan, lo convierte en conocimiento explícito, permitiendo así que se comparta con su equipo de desarrollo de proyecto. Otro ejemplo podría ser el contralor que, en vez de simplemente compilar un plan financiero convencional para su empresa, desarrolla un nuevo enfoque innovador de control presupuestario basado en su propio conocimiento tácito desarrollado a lo largo de años en el puesto.

De explícito a tácito. Más aún, al compartirse el nuevo conocimiento explícito en toda la organización, otros empleados empiezan a asimilarlo, es decir, a usarlo para ampliar, extender y reformular su propio conocimiento tácito. La propuesta del contralor causa una modificación del sistema de control financiero de la empresa. Otros empleados usan la innovación y finalmente llegan a darla por sentada como parte del conjunto de herramientas y recursos necesarios para hacer su trabajo. En la empresa creadora de conocimiento, estos cuatro patrones existen en una interacción dinámica, una especie de espiral del conocimiento. Piense nuevamente en ikuko Tanaka de Matsushita:

1. Primero, ella aprende los secretos tácitos del panadero del Osaka International Hotel (socialización).
2. Luego, transforma estos secretos en conocimiento explícito que puede comunicar a los miembros de su equipo y a otras personas de Matsushita (articulación).
3. El equipo estandariza entonces este conocimiento, compilándolo en un manual o cuaderno de trabajo y dándole forma en un producto (combinación).

4. Finalmente, mediante la experiencia de crear un nuevo producto, Tanaka y los miembros de su equipo enriquecen su propia base de conocimiento tácito (internalización).

En particular, logran entender en una forma extremadamente intuitiva que los productos, como la máquina para hacer pan casero, pueden brindar verdadera calidad. Es decir la máquina debe hacer pan que sea tan bueno como el del panadero profesional.

Eso indica nuevamente la espiral del conocimiento, pero esta vez a un nivel superior. El nuevo conocimiento tácito sobre la calidad genuina desarrollado durante el diseño de la máquina panificadora se transmite informalmente a otros empleados de Matsushita. Ellos lo usan para formular estándares equivalentes de calidad para otros nuevos productos de Matsushita, ya sean electrodomésticos, equipos audiovisuales o artículos de línea blanca. De este modo, la base de conocimientos de la organización se amplía cada vez más.

La articulación (convertir conocimiento tácito en explícito) y la internalización (utilizar ese conocimiento explícito para ampliar la muestra base de conocimiento tácito) son los pasos críticos de esta espiral de conocimiento. La razón es que ambas requieren la participación activa del individuo, es decir, compromiso personal. La decisión de Ikuko Tanaka de convertirse en aprendiz de un panadero experto es un ejemplo de este compromiso. De igual modo, cuando el contralor articula su conocimiento tácito y le da forma en una nueva innovación, su identidad personal está directamente involucrada en una forma que no lo está cuando simplemente procesa las cifras de un plan financiero convencional.

De hecho, debido a que el conocimiento tácito incluye modelos mentales y creencias, además de know –how, pasar de lo tácito a lo explícito es realmente un proceso de articular la visión que uno tiene del mundo, lo que es y lo que debe ser. Cuando los empleados inventan nuevo conocimiento, también se están reinventando a sí mismos, reinventando a la empresa e incluso al mundo.

Cuando los ejecutivos comprenden esto, entienden que las herramientas apropiadas para gestionar la empresa creadora de conocimiento son muy diferentes de las que se hallan en la mayoría de las empresas occidentales.

### **De la metáfora al modelo**

Convertir el conocimiento tácito en explícito significa hallar un modo de expresar lo inexpresable. Lamentablemente, una de las herramientas de gestión más eficaces para hacerlo está también entre las que con más frecuencia se pasan por alto: el bagaje de lenguaje figurativo y simbolismos que los ejecutivos pueden emplear para articular sus ideas e intuiciones. En las empresas japonesas, este lenguaje evocador y a veces extremadamente poético figura en forma particularmente destacada en el desarrollo de producto.

En 1978, los altos ejecutivos de Honda inauguraron el desarrollo de un automóvil de nuevo concepto con el lema: “Let’s gamble” (Apostemos). La frase expresaba la convicción de los altos ejecutivos de que los modelos Civic y Accord de Honda se estaban volviendo demasiado familiares. Los ejecutivos también se dieron cuenta de que, junto con una nueva generación de posguerra que estaba entrando en el mercado de automóviles, una nueva generación de jóvenes diseñadores de productos estaba alcanzando la

madurez creativa con ideas poco convencionales respecto de lo que constituía un buen automóvil.

La decisión de negocios que generó el lema “Let’s gamble” fue formar un equipo de desarrollo de un nuevo producto, constituido por jóvenes ingenieros y diseñadores (la edad promedio era de 27 años). Los altos ejecutivos dieron solo dos instrucciones al equipo: primero, crear un concepto de producto fundamentalmente distinto de cualquier cosa que la empresa hubiera hecho jamás; y, segundo, fabricar un automóvil que no fuera caro pero tampoco de baja calidad.

Esta misión podría permanecer algo ambigua, pero de hecho, proporcionó al equipo un sentido extremadamente claro de dirección. Por ejemplo, en un comienzo, algunos miembros del equipo del proyecto propusieron diseñar una versión más pequeña y más económica del Honda Civic, una opción segura y tecnológicamente factible. Pero el equipo decidió rápidamente que este enfoque contradecía la razón de ser de su misión. La única alternativa era inventar algo totalmente nuevo.

El líder del proyecto, Hiroo Watanabe, acuñó otro lema para expresar su percepción del ambicioso desafío del equipo: La Teoría de la evolución del automóvil. La frase describía un ideal. En efecto, planteaba la pregunta: Si el automóvil fuera un organismo ¿Cómo debería evolucionar? Cuando los miembros del equipo conversaron y discutieron lo que podría significar el lema de Watanabe, generaron una respuesta en forma de otro lema: “man-maximum, machine-minimum” (lo máximo para el hombre, lo mínimo para la máquina). Esto reflejaba la creencia del equipo de que el automóvil ideal debería trascender de algún modo la relación tradicional hombre-máquina. Pero eso requería refutar lo que Watanabe llamaba “el razonamiento de

Detroit” que había sacrificado la comodidad en aras de la apariencia.

La tendencia “evolutiva” que expresó el equipo, finalmente se encarnó en la imagen de una esfera, un automóvil simultáneamente “corto” (en términos de longitud) y “alto” (en términos de altura). Razonaron que ese automóvil sería más liviano y de menor costo, pero también más confortable y sólido que los autos tradicionales. Una esfera brindaba el máximo espacio para el pasajero mientras ocupaba el mínimo espacio en la carretera. Más aún, la forma minimizaba el espacio ocupado por el motor y otros sistemas mecánicos. Esto dio origen a un concepto de producto que el equipo llamó “tall boy” (chico alto), que finalmente produjo el Honda City, el automóvil urbano distintivo de la empresa.

El concepto de Tall Boy contradecía totalmente la creencia común respecto del diseño de automóviles en ese momento, que enfatizaba el sedán largo y bajo. Pero el diseño ingenieril y estilo revolucionarios del city resultaron proféticos. El automóvil marcó un enfoque totalmente nuevo del diseño en la industria automotriz japonesa, basado en el concepto, de lo máximo para el hombre, lo mínimo para la máquina, que ha creado la nueva generación de automóviles “altos y cortos” tan comunes ahora en Japón.

La historia del Honda City es un ejemplo de cómo las empresas japonesas usan un lenguaje figurativo en todos los ámbitos de la empresa y en todas las fases del proceso de desarrollo de producto. Asimismo, empieza a sugerir los diferentes tipos de lenguaje figurativo y el papel distintivo que desempeña cada uno.

Un tipo de lenguaje figurativo que es especialmente importante es la metáfora. Por “metáfora”, no quiero decir una mera estructura gramatical o

expresión alegórica. Más bien, la metáfora es un método distintivo de percepción. Es una forma en que las personas de diferentes contextos y con distintas experiencias pueden entender intuitivamente algo mediante el uso de la imaginación y los símbolos si necesidad de análisis o generalización. A través de las metáforas, las personas combinan lo que saben en nuevas formas y empiezan a expresar lo que saben pero no pueden decir aún. Como tal, la metáfora es sumamente eficaz para promover el compromiso directo con el proceso creativo en las primeras etapas de la creación de conocimiento.

La metáfora logra esto fusionando dos áreas diferentes y distantes de experiencia en una sola imagen o símbolo inclusivo: lo que el filósofo de la lingüística Max Black ha descrito apropiadamente como “dos ideas en una sola frase”. Al establecer una conexión entre dos cosas que parecen relacionadas sólo en forma remota, las metáforas establecen una discrepancia o conflicto.

A menudo, las imágenes metafóricas tienen múltiples significados y parecen lógicamente contradictorias o incluso irracionales. Pero lejos de ser una debilidad, esto es de hecho una enorme fortaleza. Esto se debe a que es precisamente el conflicto representado por las metáforas lo que desencadena el proceso creativo. A medida que los empleados intentan definir más claramente el conocimiento que expresa la metáfora, se esfuerzan por reconciliar los sentidos contrapuestos. Éste es el primer paso para hacer que lo tácito sea explícito.

Considere el ejemplo del lema de Hiroo Wataabe, La Teoría de la evolución del automóvil. Como cualquier buena metáfora, une dos ideas que normalmente no combinaríamos en nuestro pensamiento: el automóvil, que

es una máquina, y la teoría de la evolución, que se refiere a organismos vivientes. Sin embargo, esta discrepancia es una productiva plataforma para especular sobre las características del automóvil ideal.

Pero aunque la metáfora desencadena el proceso de creación de conocimiento, no basta para completarlo. El próximo paso es la analogía.

Mientras que la metáfora está principalmente impulsada por la intuición y vincula imágenes que a primera vista parecen remotas entre sí, la analogía es un proceso mucho más estructurado de conciliar contradicciones y hacer distinciones. Dicho de otro modo, al aclarar las semejanzas y diferencias entre las dos ideas de una frase, las contradicciones implícitas en las metáforas se armonizan mediante la analogía. En este sentido, la analogía es un paso intermedio entre la imaginación pura y el pensamiento lógico.

Probablemente el mejor ejemplo de analogía provenga del desarrollo de la revolucionaria mini copiadora de Canon. Los diseñadores de Canon sabían que, para que la primera copiadora personal tuviera éxito, ésta debía ser confiable. A fin de garantizar la confiabilidad, propusieron que el tambor fotosensible de la copiadora –que genera 90% de todos los problemas de manutención-fuera desechable. Sin embargo, para ser desechable, debía ser económico y fácil de manufacturar. ¿Cómo fabricar un tambor desechable?.

El gran salto se produjo un día cuando Hiroshi Tanaka, el líder del grupo a cargo de esa tarea, mandó a pedir unas latas de cerveza. Mientras el equipo discutía problemas de diseño y bebía cerveza, Tanaka levantó una lata y se preguntó en voz alta: ¿Cuánto costaría fabricar esta lata?. El equipo comenzó a especular si se podía aplicar el mismo proceso de fabricación de

latas de aluminio para cerveza a la fabricación de un tambor de aluminio para las copadoras. Al explorar las semejanzas y diferencias entre un cilindro y una lata de cerveza, el equipo de desarrollo de minicopadoras logró generarla tecnología de proceso para manufacturar un tambor de aluminio para copadoras a un adecuado bajo costo.

Finalmente, el último paso en el proceso de creación de conocimiento es elaborar un modelo. Un modelo se puede concebir en forma mucho más inmediata que una metáfora o una analogía. En el modelo, las contradicciones se resuelven y los conceptos se vuelven transferibles mediante una lógica consistente y sistemática. Los estándares de calidad para el pan en el Osaka International Hotel permitieron que Matsushita desarrollara las especificaciones correctas de producto para su máquina para hacer pan casero. La imagen de una esfera lleva a Honda a su concepto de producto Tall Boy.

Por cierto, términos como “metáfora”, “analogía” y “modelo” son tipos ideales. En realidad, a menudo son difíciles de distinguir entre sí: la misma frase o imagen puede representar más de una de estas tres funciones. Aun así, los tres términos captan el proceso mediante el cual las organizaciones convierten el conocimiento tácito en explícito: primero, vinculando ideas y cosas contradictorias mediante metáforas, luego resolviendo estas contradicciones mediante analogías y, finalmente, cristalizan los conceptos creados y representándolos en un modelo, que pone el conocimiento a disposición del resto de la empresa.

Del caos al concepto: cómo gestionarla empresa creadora de conocimiento  
Entender la creación de conocimiento como un proceso de hacer explícito el conocimiento tácito –un asunto de metáforas, analogías y modelos- tiene

implicaciones directas para el modo en que una empresa diseña su organización y define responsabilidades y papeles ejecutivos en ella. Éste es el “cómo” de la empresa creadora de conocimiento, las estructuras y prácticas que traducen la visión de una empresa en tecnologías y productos innovadores.

El principio fundamental del diseño organizacional en las empresas japonesas que he estudiado es la redundancia: la superposición consciente de información de la empresa, actividades de negocios y responsabilidades ejecutivas. Para los ejecutivos occidentales, el término “redundancia”, con sus connotaciones de duplicación innecesaria y desperdicio, puede parecer poco atractivo. Sin embargo, crear una organización redundante es el primer paso para gestionarla empresa creadora de conocimiento.

La redundancia es importante porque estimula el diálogo y la comunicación frecuentes. Esto ayuda a crear un “campo cognitivo común” entre los empleados y facilita así la transferencia de conocimiento tácito. Puesto que los miembros de la organización comparten información superpuesta, pueden percibir lo que otros están tratando de articular. La redundancia también disemina nuevos conocimientos explícitos a través de la organización de modo que los empleados puedan internalizarla.

La lógica organizacional de la redundancia ayuda a explicar porqué las empresas japonesas gestionan el desarrollo de productos como un proceso superpuesto en que diferentes divisiones funcionales colaboran en una división compartida del trabajo. En Canon, el desarrollo de producto redundante va un paso más allá. La empresa organiza los equipos de desarrollo del producto según “el principio de competencia interna”. Se divide a un equipo en grupos rivales que desarrollan diferentes enfoques del

mismo proyecto y luego discuten sobre las ventajas y desventajas de sus propuestas. Esto estimula al equipo a ver un proyecto desde una variedad de perspectivas. Con la orientación de líder, el equipo termina por desarrollar una comprensión común del “mejor” enfoque.

En un sentido, esa competencia interna es antieconómica. ¿Por qué tener dos o más grupos de empleados ocupándose del mismo proyecto de desarrollo de producto?. Pero cuando las responsabilidades son compartidas la información prolifera y se acelera la capacidad de la organización para crear e implementar conceptos.

En Canon, por ejemplo, inventar el tambor desechable de bajo costo de la minicopiadora generó nuevas tecnologías que facilitaron la miniaturización, la reducción de peso y el montaje automatizado. Inmediatamente, estas tecnologías se aplicaron a otros productos de automatización de oficinas, tales como lectores de microfilm, impresoras láser, procesadores de texto y máquinas de escribir. Éste fue un importante factor en la diversificación de Canon desde las cámaras a la automatización de oficinas en la obtención de una ventaja competitiva en la industria de la impresora láser. Para 1987 – apenas cinco años después de la introducción de la minicopiadora- 74% de los ingresos brutos de Canon provinieron de su división de máquinas de oficina.

Según un investigador de Honda: “Los altos ejecutivos son románticos que persiguen el ideal”.

Otra forma de crear redundancia es mediante la rotación estratégica, especialmente entre diferentes áreas de tecnología y entre funciones como I+D y marketing. La rotación ayuda a los empleados a entender la empresa

desde múltiples perspectivas. Esto hace que el conocimiento organizacional sea más “fluido” y más fácil de implementar.

En Kao, uno de los principales fabricantes japoneses de productos de consumo, los investigadores a menudo se “jubilan” del departamento de I+D a los 40 años para transferirse a otros departamentos como marketing, ventas o producción.

Y se espera que todos los empleados tengan al menos tres puestos distintos en cualquier período de diez años.

El acceso libre a la información de la empresa también ayuda a crear la redundancia. Cuando existen diferenciales de información, los miembros de una organización ya no pueden interactuar en igualdad de condiciones, lo que obstaculiza la búsqueda de diferentes interpretaciones del nuevo conocimiento.

Por esta razón, los altos ejecutivos de Kao no permiten ninguna discriminación en el acceso a la información entre los empleados. Toda la información de la empresa (con la excepción de los datos del personal) se almacena en una sola base de datos integrada que está abierta a cualquier empleado, sin importar su puesto o cargo.

Como lo sugieren estos ejemplos, ningún departamento o grupo de expertos tiene la responsabilidad exclusiva de crear nuevo conocimiento en la empresa creadora de conocimiento. Todos participan: los altos ejecutivos, los ejecutivos de nivel medio y los empleados de la primera línea. De hecho, el valor de la contribución de cualquier persona está determinado menos por su ubicación en la jerarquía organizacional que por la

importancia de la información que brinda a todo el sistema de creación de conocimiento.

Pero esto no significa que no exista diferenciación entre papeles y responsabilidades en la empresa creadora de conocimiento. De hecho, crear nuevo conocimiento es producto de una interacción dinámica entre tres funciones.

Los empleados de la primera línea están inmersos en los detalles cotidianos de tecnologías, productos o mercados específicos. Nadie tiene más experiencia que ellos en las realidades del negocio de una empresa. Pero aunque estos empleados están inundados de información sumamente específica, a menudo encuentran extremadamente difícil convertir esta información en conocimiento útil. Por un lado, las señales del mercado pueden ser difusas y ambiguas. Por otro, los empleados pueden estar tan inmersos en su propia perspectiva estrecha que pierden de vista el contexto más amplio.

Es más, incluso cuando los empleados desarrollan ideas y conocimientos significativos, puede ser difícil comunicar a otros la importancia de esa información. Las personas no reciben pasivamente el conocimiento nuevo, más bien lo interpretan activamente para que se ajuste a sus propias situaciones y perspectivas.

Por consiguiente, lo que tiene sentido en un contexto dado puede cambiar o incluso perder su significado cuando se le comunica a la gente en otro contexto distinto. Como resultado, hay un continuo cambio de significado al difundirse conocimiento nuevo en una organización.

La confusión creada por las inevitables discrepancias de sentido que ocurren en cualquier organización podría representar un problema. Sin embargo, puede constituir una fuente de abundante conocimiento nuevo siempre y cuando una empresa sepa cómo manejarla. La clave para hacerlo es desafiar continuamente a los empleados a reexaminar lo que dan por sentado. Dicha reflexión es siempre necesaria en la empresa creadora de conocimiento, pero es particularmente esencial en tiempos de crisis o falla, cuando las categorías tradicionales de conocimiento de una empresa dejan de funcionar. En esos momentos, la ambigüedad puede resultar extremadamente útil como fuente de conocimiento alternativo, una nueva forma de pensar en las cosas, un nuevo sentido de dirección. En este sentido, el nuevo conocimiento se origina en el caos.

La principal tarea de los ejecutivos en la empresa creadora de conocimiento es orientar este caos hacia una creación de conocimiento que tenga un propósito. Los ejecutivos hacen esto proporcionando a los empleados un marco conceptual que les ayuda a entender su experiencia. Esto ocurre a nivel de altos ejecutivos en la cúspide de la empresa y a nivel medio en los equipos de ésta.

Los altos ejecutivos manifiestan el futuro de una empresa articulando metáforas, símbolos y conceptos que orientan las actividades de creación de conocimiento de los empleados. Hacen esto mediante las preguntas: ¿Qué estamos tratando de aprender? ¿Qué necesitamos saber? ¿Hacia dónde deberíamos ir? ¿Quiénes somos? Donde la tarea de los empleados de primera línea es saber “lo que es”, la tarea de los altos ejecutivos es saber “lo que debe ser”. O en las palabras de Hiroshi Honma, investigador senior de Honda: “Los altos ejecutivos son románticos que persiguen el ideal”.

La gerencia de Mazda justificó la decisión de desarrollar el motor rotativo como una expresión del “destino” de la empresa.

En algunas empresas japonesas, los CEO hablan de este papel en términos de su responsabilidad de formular el “paraguas conceptual” de la empresa: los grandes conceptos que identifican, en términos abstractos y sumamente universales, las características comunes que vinculan actividades o negocios aparentemente dispares en un todo coherente. La dedicación de Sharp a la optoelectrónica es un buen ejemplo.

En 1973, Sharp inventó la primera calculadora electrónica de bajo consumo de energía combinando dos tecnologías clave: pantallas de cristal líquido (LCD) y semiconductores complementarios de óxido de metal (CMOS). Los tecnólogos de la empresa usaron el término “optoelectrónica” para describir esta fusión de microelectrónica y tecnologías ópticas. Los altos ejecutivos de la empresa adoptaron la palabra y expandieron su impacto mucho más allá de los departamentos de I+D y de ingeniería de la empresa.

La optoelectrónica representa una imagen del mundo en el que Sharp desea vivir. Es un concepto clave que articula cómo debería ser la empresa. Como tal, se ha convertido en una guía general para su desarrollo estratégico. Bajo esta categoría, Sharp trascendió su éxito original en las calculadoras para convertirse en líder de mercado en una amplia Gama de productos basados en tecnologías LCD y de semiconductores, incluyendo el ordenador de bolsillo y sistemas LCD de proyección, además de circuitos integrados personalizados como ROM, ASIC y CCD bloqueados (dispositivos de cargas eléctricas interconectadas que convierten la luz en señales electrónicas).

Otras empresas japonesas tienen paraguas conceptuales similares. En NEC, los altos ejecutivos clasificaron la base de conocimiento de la empresa en términos de unas cuantas tecnologías clave y luego desarrollaron la metáfora “C&C” (“computadoras y comunicaciones”). En Kao, el paraguas conceptual es “surface active science” (ciencia activa en la superficie), que se refiere a las técnicas para recubrir la superficie de los materiales. Esta frase ha guiado la diversificación de la empresa hacia productos que van desde detergentes en polvo hasta cosméticos y disquetes, todos los cuales son derivados naturales de la base central de conocimiento de Kao.

Otra forma en que los altos ejecutivos brindan a los empleados un sentido de dirección es fijando los estándares para justificar el valor del conocimiento que desarrollan constantemente los miembros de la organización. Decidir qué esfuerzos apoyar y desarrollar es una tarea altamente estratégica.

En la mayoría de las empresas, la prueba definitiva para medir el valor del nuevo conocimiento es económica: mayor eficiencia, menores costos y un ROI más alto. Pero en la empresa creadora de conocimientos otros factores más cualitativos son igualmente importantes. ¿Representa esta idea la visión de la empresa? ¿Es una expresión de las aspiraciones y las metas estratégicas de los altos ejecutivos? ¿Tiene el potencial de desarrollar la red de conocimiento organizacional de la empresa?

La decisión que tomó Mazda de intentar desarrollar el motor rotativo es un clásico ejemplo de este tipo más cualitativo de justificación. En 1974, el equipo de desarrollo de producto que trabajaba en el motor enfrentaba fuerte presiones internas para que abandonara el proyecto. Los críticos se quejaban de que el motor rotativo era un “devorador de gasolina”. Nunca triunfaría en el mercado.

Kenichi Yamamoto, jefe del equipo de desarrollo (y actual presidente del consejo de administración de Mazda), argumentó que frenar el proyecto significaría renunciar al sueño de la organización de revolucionar el motor de combustión. “Pensemos de este modo”, propuso Yamamoto, “estamos haciendo historia y es nuestro destino lidiar con este desafío”. La decisión de continuar condujo al exitoso automóvil deportivo de motor rotativo de Mazda, el Savanna RX-7.

Visto de la perspectiva de la gestión tradicional, el argumento de Yamamoto respecto del “destino” de la empresa parece absurdo. Pero en el contexto de la empresa creadora de conocimiento, tiene perfecto sentido. Yamamoto apeló a las aspiraciones fundamentales de la empresa –lo que él llamó “dedicación al valor no transable”- y a la estrategia de liderazgo tecnológico articulado por los altos ejecutivos. Mostró cómo el proyecto de motor rotativo reflejaba el compromiso de la organización con su visión. Igualmente, continuar con el proyecto reforzaba el compromiso individual de los miembros del equipo con esa visión y con la organización.

Los paraguas conceptuales y los criterios cualitativos para la justificación son cruciales para dar un sentido de dirección a las actividades de creación de conocimiento de una empresa. Sin embargo, es importante enfatizar que la visión de una empresa también debe ser abierta, susceptible a una variedad de interpretaciones diferentes e incluso conflictivas.

A primera vista, esto puede parecer contradictorio. Después de todo ¿no debería la visión de una empresa ser inequívoca, coherente y clara? Sin embargo, si una visión es demasiado inequívoca, termina pareciéndose más a una orden o a una instrucción. Y las órdenes no estimulan el alto grado de compromiso personal del que depende la creación eficaz de conocimiento.

Una visión más ambigua da a los empleados y grupos de trabajo más libertad y autonomía para fijar sus propias metas. Esto es importante porque, aunque los ideales de los altos ejecutivos son significativos, no son suficientes por sí mismos. Lo mejor que los altos ejecutivos pueden hacer es eliminar cualquier obstáculo y preparar el terreno para los grupos o equipos auto organizados. Luego, son los equipos los que deben descifrar el verdadero significado de los ideales de los altos ejecutivos.

De este modo, en Honda, un lema tan difuso como “Let’s gamble” y una misión sumamente amplia, proporcionaron al equipo de desarrollo de producto de Honda City un fuerte sentido de su propia identidad, lo que condujo a un nuevo producto revolucionario.

Los equipos desempeñan un papel fundamental en la empresa de creadora de conocimiento porque brindan un contexto compartido donde las personas pueden interactuar y participar en el diálogo constante del que depende la reflexión eficaz. Los miembros de equipo crean nuevos puntos de vista mediante el diálogo y la discusión. Ellos combinan su información y la examinan desde diversos ángulos. Finalmente, integran sus diferentes perspectivas individuales en una nueva perspectiva colectiva.

Este diálogo puede –y, de hecho, debe– implicar un grado considerable de conflicto y desacuerdo. Es exactamente ese conflicto lo que impulsa a los empleados a cuestionar las premisas existentes y entender su experiencia en una nueva forma. “Cuando los ritmos de las personas no coinciden, se generan altercados y es difícil reunir a la gente”, reconoce un ejecutivo asistente de desarrollo de tecnología avanzada en Canon. “Sin embargo, si los ritmos de un grupo van completamente al unísono desde el principio,

también es difícil lograr buenos resultados”.

Como líderes de equipo, los ejecutivos de nivel medio se encuentran en la intersección de los flujos verticales y horizontales de información en la empresa. Sirven de puente entre los ideales visionarios de la alta gerencia y la realidad de mercado, a menudo caótica, de los que están en la primera línea del negocio. Al crear conceptos de nivel medio de negocios y productos, los ejecutivos de nivel medio median entre “lo que es” y “lo que debería ser”. Ellos transforman la realidad de acuerdo con la visión de la empresa.

De este modo, en Honda, la decisión de los altos ejecutivos de probar algo totalmente nuevo tomó forma concreta en el nivel del equipo de desarrollo de producto de Hiroo Watanabe en el concepto de producto Tall Boy. En Canon, la ambición de la compañía de “Crear una excelente empresa trascendiendo el negocio de las cámaras” se hizo realidad cuando el grupo de trabajo de Hiroshi Tanaka desarrolló el concepto de producto de “Easy Maintenance” (Fácil mantención), que finalmente originó la copiadora personal. Y en Matsushita, el gran concepto de la empresa, “Electrónica Humana”, cobró vida a través de los esfuerzos de Ikuko Tanaka y de otros que desarrollaron el concepto intermedio, “Easy Rich” (Fácil y rico), y lo incorporaron en la máquina panificadora.

En cada uno de estos casos, los ejecutivos de nivel medio sintetizaron el conocimiento tácito de los empleados de primera línea y el de los altos ejecutivos, lo hicieron explícito y lo incorporaron a nuevos productos y tecnologías. En este sentido, son los verdaderos “ingenieros de conocimiento” de la empresa creadora de conocimiento.

## 2.2. La Formación en la Empresa actual: Competencias Laborales

¿Pero qué estamos entendiendo por Formación desde la visión de las empresas?. Normalmente la formación va acompañada del adjetivo profesional, como queriendo delimitar el carácter de la misma con relación a las ocupaciones demandadas por las empresas y reflejadas en el mercado de trabajo.

Algunos ejemplos de significados encontrados al azar sobre la formación profesional son, que a su vez reflejan el acuerdo implícito de la misma:

- Estudios encaminados al mundo laboral. En España se puede acceder a la formación profesional dependiendo del grado: Ciclo formativo de grado medio: Se puede acceder después de haber obtenido el Título E.S.O. o bien haciendo una prueba específica de acceso a grado medio para la que es necesario tener 16 años.<sup>2</sup>
- Toda forma de educación con vistas a la cualificación para una profesión, un oficio o un empleo dados, o que proporciona las competencias exigidas para los mismos. (Comisión Europea).<sup>3</sup>
- Consiste en un tipo de formación orientada no sólo cara a la adquisición de conocimientos si no, sobre todo, a la adquisición de competencias profesionales que permitan desempeñar y realizar los roles y situaciones de trabajo requeridos en la ocupación.<sup>4</sup>

Sin embargo, la formación desde un sentido más amplio puede tener más

---

<sup>2</sup> [es.wikipedia.org/wiki/Formaci3n\\_profesional](https://es.wikipedia.org/wiki/Formaci3n_profesional)

<sup>3</sup> [www.ugt.es/Mujer/artemisa/artemisaconceptos.html](http://www.ugt.es/Mujer/artemisa/artemisaconceptos.html)

<sup>4</sup> [www.foremgalicia.es/promoSI/Glosario.html](http://www.foremgalicia.es/promoSI/Glosario.html)

connotaciones y significados de acuerdo al ámbito en el que se aplica. Si hay en común una transmisión de información que se debe traducir en conocimientos, habilidades, comportamientos, etc. Pero no es este el punto en el que queremos enfocarnos, sólo lo dejamos señalado.

En la línea de nuestra investigación, la formación se centra en el aprendizaje que se adquiere y se aplica en la ejecución de un conjunto de tareas asociadas a una ocupación o a un puesto de trabajo. Siempre, desde la perspectiva de mantener, mejorar o aumentar la productividad ligada al mismo. Para las empresas como sistema social de producción de bienes o servicios, la formación es un componente más: “Enseñar al personal cómo debe realizar las tareas en los puestos que ocupa” (Merten, 2006).

Como se venía diciendo, la tendencia es a enfocar la formación en la ocupación o en el puesto de trabajo. Cabe indicar que hay una tendencia a ir incorporando a este enfoque una visión más integral de la misma de cara a la organización y, una visión más sistémica de su sentido. Hasta hace poco la visión de los recursos humanos era pasiva frente a la formación, y, por tanto el factor personal no era suficientemente valorado.

En sí, la formación profesional ha estado muy ligada al concepto de calificación. La Organización Internacional del Trabajo, como entidad representativa del mundo laboral, y las instituciones públicas relacionadas con este ámbito de intervención, reflejan en sus declaraciones, políticas y actuaciones este direccionamiento de la formación profesional. (OIT, 2006).

Pero es necesario decir, que el sentido de la formación ha ido modificándose además con las concepciones que han ido surgiendo del trabajo: “De la mano de la nueva era de la “información y el conocimiento” el concepto del

trabajo también se ha transformado. Ahora es concebido como el aporte para lograr los objetivos de la organización.

Las metodologías actuales de análisis del trabajo más que preocuparse por las tareas que el trabajador debe desempeñar, se centran en descifrar y establecer su aporte al logro de los objetivos de la organización a la que pertenece. Las empresas competitivas han aplicado estrategias que pasan por la modernización de sus estructuras, su aplanamiento y simplificación; han introducido mejoras tecnológicas y han reconocido la importancia de disponer de “talento humano” para el logro de sus objetivos.”<sup>5</sup>

Trabajo y empresa tienen un nuevo código de comunicación que se fundamenta en el resultado del aporte humano, que ya no en la cuidadosa prescripción de tareas de antaño. Lograr resultados es un desafío mayor a ejecutar tareas.

Para lograr resultados el trabajador competente debe movilizar sus conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias anteriores y comprensión del proceso en el que se halla inmerso. Ahora, la formación y el reconocimiento de los saberes de los trabajadores tienen un significativo y reconocido valor. Una empresa competitiva, con trabajadores competentes, es ante todo un equipo competente.

También, la formación ha ido muy ligada, desde la perspectiva laboral, a la calificación exigida para una determinada ocupación y, dentro de ésta, al concepto de Competencia Laboral. Esto es importante en la medida en que vamos a poder captar el factor personal relevante para la productividad y su

---

<sup>5</sup> Tomado del Glosario de Competencia, OIT, 2006.

influencia en la adquisición del aprendizaje, producto de la formación: “Las calificaciones no son nombres de puestos de trabajo. Son conjuntos de competencias que pueden servir como referente para el desempeño de los puestos de trabajo en la organización y también para la conformación de programas de formación. Cada puesto de trabajo tendrá claramente especificadas las unidades de competencia que deben ser certificadas para su ejercicio competente. Una calificación laboral puede tener unidades aplicables a más de un puesto de trabajo, así se empieza a facilitar la movilidad laboral.”<sup>6</sup>

Las calificaciones laborales son un conjunto de unidades de competencias integradas en el ámbito de una función productiva. Pero más que hablar de Calificación, como concepto asociado a la formación, es importante poner de relieve el concepto de competencia laboral.

### **Competencia Laboral**

Existen múltiples y variadas definiciones en torno a la competencia laboral. Un concepto, generalmente aceptado, es: capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.

Varias definiciones sobre competencia laboral localizadas, son:

---

<sup>6</sup> Tomado del Glosario de Competencias, OIT, 2006.

- **CONOCER** (México)<sup>7</sup>: “Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes, por sí mismas, para un desempeño efectivo”.
  
- **INEM (España)**<sup>8</sup>: Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. "Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer". El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.
  
- **POLFORM/OIT**<sup>9</sup>: “La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo”.

Cabe mencionar que la OIT ha definido el concepto de "Competencia Profesional" como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un

---

<sup>7</sup> CONOCER. La normalización y certificación de competencia laboral: Medio para incrementar la productividad de las empresas. Presentación en Power Point. Marzo de 1997.

<sup>8</sup> INEM. Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional. Subdirección general de gestión de formación ocupacional. Madrid. 1995.

<sup>9</sup> Ducci, María Angélica. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia laboral. Cinterfor/OIT. Montevideo. 1997.

puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello.<sup>10</sup> En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

- **PROVINCIA DE QUÉBEC**<sup>11</sup>: Una competencia es el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.
  
- **CONSEJO FEDERALEAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (Argentina)**<sup>12</sup>: Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.
  
- **AUSTRALIA**<sup>13</sup> La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Este ha sido llamado un enfoque holístico en la medida en que integra y

---

<sup>10</sup> OIT. Formación profesional. Glosario de términos escogidos. Ginebra. 1993.

<sup>11</sup> Papeles de la oficina técnica N° 13. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor/OIT). Montevideo, 2004

<sup>12</sup> Papeles de la oficina técnica N° 13. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor/OIT). Montevideo, 2004

<sup>13</sup> Gonczi, Andrew; Athanasou, James. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Ed. Limusa. 1996.

relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

- **ALEMANIA**<sup>14</sup>: Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.
  
- **NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ)**<sup>15</sup>: En el sistema inglés, más que encontrar una definición de competencia laboral, el concepto se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos.

En este sistema, se han definido cinco niveles de competencia que permiten diferenciar el grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de

---

<sup>14</sup> Bunk, G. P. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. Revista CEDEFOP No. 1. 1994.

<sup>15</sup> [http://www.businessballs.com/nvqs\\_national\\_vocational\\_qualifications.htm](http://www.businessballs.com/nvqs_national_vocational_qualifications.htm)

las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro.

La formación, desde la perspectiva de su significado en la productividad de las empresas, ha sufrido sus cambios a medida que ha habido cambios en la organización productiva y en las nuevas exigencias de un mercado internacional globalizado. Aunque se le ha visto como desde fuera muy ligada al concepto de calificación últimamente se la enfoca asociada al concepto de competencia laboral por implicar un sentido más dinámico e integrador de la misma con las exigencias de productividad e innovación constante requeridas por las empresas.

Se ha documentado cómo las estrategias empresariales hacia la competitividad terminaron generando elementos de diferenciación a partir de su estructura organizacional y de la incorporación de elementos que antes sólo hacían parte de su entorno.

Terminaron así construyendo redes de colaboración entre la función productiva y otros agentes clave como los proveedores, consultores, contratistas, clientes, trabajadores, etc. Se crearon verdaderas estructuras virtuales en las que lo importante no eran los activos físicos y financieros, sino otros intangibles muy valiosos como el conocimiento, la formación, la capacidad de innovación, el manejo del mercado, los sistemas de motivación, etc.

Uno de los componentes clave en esta arquitectura naciente es el factor humano. La contribución que efectúan las personas y colaboradores de la organización a favor de los objetivos de la empresa. Así, se concluye, que el surgimiento del enfoque de competencia laboral está relacionado

plenamente con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de la empresa por diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo de sus recursos humanos.

**Las competencias laborales se centran más en la persona** que en los conocimientos y habilidades adquiridos desde el sistema formal educativo. En este sentido, se hace aún más crucial entender qué aspectos personales e individuales del trabajador inducen y aseguran un aprendizaje más pertinente a las necesidades de la organización. Estamos hablando, en sí, de las Actitudes y de otros componentes del Factor Humano, tales como los Rasgos de Personalidad.

### **2.2.1 Formación y Desarrollo de recursos humanos**

La ciencia, los procedimientos, las tecnologías, van cambiando muy rápidamente, que muy pronto las personas en las organizaciones pueden caer en profundos niveles de obsolescencia. La mejor manera de mantener a las personas en sus más altos niveles de eficacia es a través de la formación y el desarrollo.

Algunos expertos dicen que si existe una preocupación por el mantenimiento de la maquinaria, equipos, herramientas e instalaciones, mucha más atención debería darse al mantenimiento de los recursos humanos. Esta tarea se realiza, mediante la ejecución de acciones formativas orientadas a la actualización, profundización y aprendizaje de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas, o la modificación de las actitudes relacionadas con el cumplimiento de las tareas, objetivos, desafíos actuales y futuros.

A continuación se pretende clarificar algunos términos que están íntimamente ligados con la Administración de la Formación en las organizaciones, tales como empresa u organización, trabajador y formación.

### **2.2.1.1 Conceptos de empresa, trabajador y formación**

Si queremos hablar de la formación y desarrollo de los recursos humanos en la empresa, es necesario que aclaremos los conceptos de empresa, trabajador y formación.

#### **Concepto de empresa**

Para atender el concepto de empresa en su realidad global es importante considerarlo bajo el enfoque de diversas disciplinas.

Así, por ejemplo Bardon A., en su Manual de Economía, define a la empresa desde el punto de vista Económico como *"toda unidad o institución organizada con fines productivos. Vale decir, que combinando ciertos bienes y servicios y a través de un proceso de transformación, entrega a la economía otros bienes y/o servicios de mayor valor"*.

Si se define a la empresa desde el punto de vista Sociológico, se puede considerarla como un grupo social secundario, denominado Organización Formal: grupo de personas que han racionalizado su acción para obtener metas, cuyas actividades están reguladas por un conjunto de reglamentos y normas establecidas y cuyos miembros ocupan posiciones jerárquicas dentro de la organización. Según este enfoque, empresa es una organización formal cuya meta es entregar bienes y/o servicios a la comunidad.

Si se define empresa desde el punto de vista Jurídico, se la conceptúa como: *"toda organización de medios personales, materiales e inmateriales ordenados bajo una dirección, para el logro de fines económicos, sociales, culturales o benéficos, dotada de una individualidad legal determinada"*.

Según la terminología empleada en la Administración Moderna, a la empresa se la enfoca como un modelo teórico de sistema abierto, de esta manera Fuch, C., Muga J.A. y Orlandini en el libro *"Tres enfoques al desarrollo de la empresa"*, definen como: *"un sistema social abierto, en interacción constante con el medio que lo rodea, consistente en muchos subsistemas relacionados entre sí por flujos de entrada (insumo) y de salida (producto), así como por relaciones de autoridad, comunicación o decisión"*.

Resumiendo todos estos enfoques en un solo concepto, se puede concluir que empresa es: *Una Organización Formal destinada a la producción, comercialización, distribución de bienes o a la prestación de servicios, cuya finalidad es económica y social y que en interacción con el medio ambiente que la rodea transforma recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos en bienes y/o servicios de mayor valor.*

### **Concepto de trabajador**

Al igual que se ha procedido a definir a la empresa desde el punto de vista Económico, Social, Jurídico y de la Administración Moderna, el término de trabajador puede ser enfocado desde diferentes perspectivas según el objetivo que se persiga.

Se puede mirar al trabajador desde el punto de vista Económico y en este

caso, se afirma que es el factor de producción de una empresa, hombre que transforma los insumos en productos. Desde esta misma perspectiva se lo define como *"una persona que presta un servicio a una organización o desarrolla una actividad independiente, en busca de una remuneración. Se destaca al recurso humano como el activo más importante de la organización"*.

La OIT en la recomendación 150 sobre *"Orientación y Formación Profesional en Desarrollo de los Recursos Humanos"*, dado en Ginebra en 1975 pondera el aspecto Social del individuo, haciendo de la realización de sus potencialidades el objetivo final del desarrollo económico. Si bien no da una definición precisa del concepto de trabajador, se puede concluir que éste no debe ser considerado sólo como un factor de producción, sino que toda la actividad económica está justificada en la medida que permite el progreso del hombre llevándolo a gozar de mejores condiciones económicas, sociales, culturales y de todo tipo.

Algunas definiciones Estadístico-laborales permiten tener una visión más operacional sobre lo que se entiende por trabajador. Son aquéllas en que se lo identifica con fuerza de trabajo. Bardon A. en su Manual de Economía citado anteriormente restringe el concepto de Trabajador *"a las personas que efectivamente participan en el proceso productivo"*; los denomina *"fuerza de trabajo ocupada"*.

En este apartado al hablar de trabajador desde el punto de vista operacional se refiere a la persona que tiene un contrato de trabajo y se encuentra en cualquier estrato de la escala ocupacional.

## Concepto de formación

En términos generales Formación es hacer a una persona apta, habilitarla para alguna cosa. Sin embargo podemos encontrar tantas definiciones como cuantos autores la han definido.

La OIT la define como *"aquella actividad que tiene por objeto descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva, satisfactoria y en unión con las diferentes formas de educación, mejorar las aptitudes individuales para comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y el medio social e influir sobre ellas"*.

Desde el punto de vista Económico se considera a la formación como: *"el proceso destinado a promover, facilitar y desarrollar las aptitudes, habilidades o grados de conocimientos de los trabajadores, con el fin de permitirles mejores oportunidades y condiciones de vida y de trabajo, y de incrementar la productividad nacional, procurando la necesaria adaptación de los trabajadores a los procesos tecnológicos y a las modificaciones estructurales de la Economía"*.

Gili, M., Jara, T., en su diagnóstico sobre *"Capacitación Ocupacional en la Empresa"*, define a la formación como una actividad sistemática, planificada y permanente cuyo propósito general es preparar, desarrollar e integrar a los recursos humanos al proceso productivo, mediante la entrega de conocimientos, desarrollo de habilidades y aptitudes necesarias para el mejor desempeño de todos los trabajadores en sus actuales y futuros puestos y adaptarlos a las exigencias cambiantes del entorno.

Craig R. y Battel L. en el Manual de Entrenamiento y Desarrollo de Personal, define a la formación como: *"una técnica que apoya y mejora al recurso humano"*.

Idalberto Chiavenato en su libro *"Administración de Recursos Humanos"*, define como un medio para desarrollar la fuerza de trabajo dentro de los cargos particulares.

Raymundo A. Guzmán en su libro *"Administración de Personal"*, define como *"un esfuerzo continuo de educación, renovación y actualización de conocimientos y actitudes"*.

Alfonso Siliceo en su libro *"Capacitación y Desarrollo de Personal"*, define como *"una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador"*.

Como se dijo anteriormente, existen múltiples formas de concebir a la formación, con estas definiciones, se ha tratado de destacar algunas de las más importantes. En todo caso, se presenta a la formación como la *acción desarrollada para elevar el nivel de eficiencia de la persona en su puesto de trabajo*.

Sin embargo esta formación puede estar directamente relacionada con las tareas técnicas que desempeña el trabajador; puede referirse a la formación de tipo humanista que mejore su nivel cultural, o tener fines específicos, como podría ser el cambio de ciertas actitudes, capacidad para asumir responsabilidades, desarrollo de condiciones de liderazgo, etc.

El enfoque expuesto apunta a manejar un concepto integral de formación que proporcione al trabajador conocimientos, habilidades o destrezas y modifiquen actitudes o comportamientos que le permitan junto con un desempeño óptimo de su puesto de trabajo tener una proyección más humanista, esto es, autorrealizarse mediante su trabajo, logrando una elevación de su nivel de vida por ende de su familia y de la sociedad.

Así concebida, la formación es una poderosa herramienta de desarrollo y uno de los medios con que la empresa cuenta para lograr sus objetivos generales y específicos.

### **2.2.1.2 Fases de la Administración de la Formación**

Las acciones que permiten llevar a cabo la tarea formadora deben realizarse con una determinada secuencia, las que se enumeran a continuación:

- Diagnóstico de necesidades.
- Planificación.
- Programación.
- Ejecución.
- Evaluación y seguimiento de la formación.

Cada una de las etapas que acabamos de nombrar exige un sin número de actividades técnicas y administrativas, unas más importantes que otras, pero todas al fin necesarias para llevar a cabo esta tarea en la mejor forma posible.

**a.- Diagnóstico de necesidades de formación.**

La detección de necesidades es tal vez la etapa más importante de la administración de la formación; es clave para llevar a cabo las etapas siguientes. Su objetivo es definir carencias, deficiencias, síntomas, etc., que dicen relación con los recursos humanos y que pueden ser solucionados mediante la formación.

Desde esta perspectiva se entiende por necesidad de formación: *"La falta o carencia de los conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes que requieren los trabajadores para desempeñarse efectivamente en sus actuales y futuros puestos. Es la diferencia entre lo que el trabajador sabe y debe saber para realizar su trabajo con eficiencia"*.

La detección de necesidades de formación implica buscar, descubrir e identificar la naturaleza y magnitud de las necesidades de formación de un sistema en un momento determinado. Frecuentemente se ha realizado de manera informal, intuitiva, rudimentaria y poco confiable. El llevarla a cabo es responsabilidad del subsistema de formación con la colaboración directa de ejecutivos, mandos medios y trabajadores en general.

Las necesidades de formación se pueden clasificar:

- Según el tiempo al que se proyecten: en necesidades a corto, medio y largo plazo.
- Según el ámbito que incluyen: en necesidades generales y específicas.
- Según la situación laboral del trabajador:

- a. En necesidades de formación inicial; necesidades que tienen los recién ingresados a la empresa de conocer aspectos técnicos, procedimientos, usos y costumbres de ella.
- b. En necesidades de manutención y desarrollo; necesidades que tiene el trabajador de obtener conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan un mejor desempeño en su trabajo actual.
- c. En necesidades de complementación; necesidades que tiene el trabajador de obtener conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan un desempeño eficiente en su trabajo, ya sea por reubicación o reemplazo.
- d. En necesidades de especialización; necesidades que tienen algunos trabajadores que habiendo demostrado un buen desempeño en su puesto, pueden o deben asumir otros puestos que requieran una mayor profundización de conocimientos o experiencia en un determinado campo o especialidad (promociones).

### **Ventajas de la detección de necesidades**

Las ventajas de la detección de necesidades son muchas, entre las más relevantes se podrían señalar las siguientes:

- Permite planificar y ejecutar las actividades de formación de acuerdo a prioridades, utilizando así los recursos en forma eficiente.
- Mide la situación inicial, que posteriormente servirá para confrontarla con los resultados finales.

- Proyecta una buena imagen de la tarea formadora frente a los trabajadores al realizar esta etapa en forma científica.

Objetivos de la detección de necesidades.

- a. Identificar las carencias o deficiencias de formación que existen en los trabajadores de una empresa en cuanto a: conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes para un puesto de trabajo.
- b. Proponer planes alternativos de formación que solucionen las necesidades detectadas.

Aspectos a considerar en la detección de necesidades.

Toda detección de necesidades para lograr sus propósitos debería tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Buscar el momento oportuno, vale decir, realizar la detección de necesidades de formación en un período de normalidad laboral.
- Contar con el apoyo y cooperación de ejecutivos superiores.
- Cubrir todos los subsistemas de la empresa y todos los niveles ocupacionales.
- Ser programada con anticipación y en lo posible anualmente.
- Adecuarse a los recursos de la empresa.

- Informar a los representantes de los trabajadores sobre el estudio y sus objetivos.

### **Enfoques para la detección de necesidades**

La forma de enfrentar la detección de necesidades de formación dentro de la empresa se podría enfocar desde dos puntos de vista: uno estático y otro dinámico.

El *enfoque estático* es una fotografía de la realidad de las necesidades de formación de una empresa en un momento dado.

Supone que no cambia ni el contenido del puesto de trabajo ni la persona que lo ocupa.

- Detecta necesidades de los trabajadores en forma individual para cada puesto de trabajo.

- Detecta necesidades del sistema, necesidades de la empresa como organización.

El *enfoque dinámico* permite detectar las necesidades de formación originadas por cambio en la empresa. Estos cambios pueden producirse en el contenido de los puestos de trabajo y/o en las personas que los ocupan. El análisis de ellos debe realizarse en forma permanente, previniendo así las posibles modificaciones dentro de la organización.

La distinción de estos enfoques responde a fines meramente analíticos; en la práctica ambos enfoques se complementan.

## **Metodología para la detección de necesidades**

En el proceso de detección de necesidades se pueden distinguir dos instancias bien definidas: pasos previos al proceso y métodos para la detección de necesidades.

### **Pasos previos**

Como su nombre lo indica, estos pasos son actividades que se realizan con anterioridad al proceso mismo de la detección de necesidades.

Estos pasos son:

- Conocimiento general de la realidad de la empresa.
- Análisis ocupacional.

### **Conocimiento general de la realidad de la empresa**

Se refiere al conocimiento de su entorno económico y social interno y externo. Una de las fuentes de este conocimiento son las entrevistas a los ejecutivos de la empresa y/o consultores externos. Otras fuentes serían los documentos sobre políticas de la empresa, políticas económicas, de relaciones laborales y de personal, estilo de administración, etc.

### **Análisis ocupacional**

Es la descripción de una ocupación o puesto. Describe sus características esenciales y define las diversas tareas que incluye. Este análisis es básico en

la detección de necesidades por cuanto constituye el patrón de rendimiento ideal u óptimo para un puesto de trabajo. Es un elemento indispensable para analizar el rendimiento real del puesto de trabajo y poder así llegar a establecer las carencias, deficiencias o problemas que existan. Permite hacer detección de necesidades a la "*medida precisa*" para cada puesto.

El análisis ocupacional proporciona información de las ocupaciones, considera los requisitos comunes en lo que se refiere a conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes de los trabajadores, independiente de las características propias de la empresa en que laboren. La detección de necesidades al interior de una empresa exige complementar este análisis ocupacional con las características propias de la ocupación en esa empresa, es decir, el análisis del puesto de trabajo. Se lo define como el lugar donde se ejerce la ocupación. Por lo tanto, es importante hacer notar que en el proceso de detección de necesidades el análisis del puesto de trabajo, desglosado en cada una de sus tareas, es el que proporciona la información más precisa y real de las necesidades de formación.

Debido a que el análisis ocupacional es de alto costo y requiere de un plazo considerable para su realización, las empresas que no se encuentren en condiciones económicas para hacerlo o que tengan urgencia de realizarlo, podrían aprovechar los intentos elaborados ya sea por otras empresas o corporaciones sectoriales, etc., adecuándolos a su propia realidad.

Existen diversos métodos para hacer un análisis ocupacional desde los más simples hasta los más complejos. El análisis ocupacional simple permite una descripción abreviada del cargo, basada generalmente en la opinión del jefe directo, en cuanto a lo que tradicionalmente se hace. La gran mayoría de las empresas, especialmente medianas y pequeñas, realizan este tipo de análisis

ocupacional porque es de mínimo costo. Se efectúa en un tiempo menor y constituye una solución inmediata. El análisis ocupacional llevado a cabo en esta forma es parcial e incompleto.

El análisis ocupacional complejo requiere de una persona que domine esta metodología, en el caso óptimo un especialista en análisis de puestos. Este tipo de análisis ocupacional entrega información válida y confiable.

Es importante señalar que la aplicación del análisis ocupacional en la organización es muy amplia. Tiene por objetivo proporcionar información a una serie de procesos en el área de recursos humanos, fundamentalmente en la administración de personal (diseño de programas, orientación, selección e ingreso de personal, políticas de promoción, seguridad industrial, etc.).

### **Métodos para la detección de necesidades**

Los métodos que aquí se señalan pretenden ilustrar diferentes alternativas que podrían aplicarse en las empresas para medir necesidades de formación. Se quiere dejar en claro una vez más que la aplicación de tal o cual metodología dependerá de la realidad propia de cada empresa. De ahí que la flexibilidad sea elemento indispensable en la selección y aplicación de una metodología determinada. Asimismo, los instrumentos que se diseñen deberán ser adecuados para obtener la información que se desea.

Antes de mencionar los métodos individuales es conveniente para estos efectos agrupar los niveles ocupacionales en tres grandes clasificaciones: ejecutivos, mandos medios y operativos.

Se entenderá por:

***Ejecutivos:*** Las personas que realizan actividades de dirección y ejecución superior.

***Mandos Medios:*** Las personas que desempeñan funciones de supervisión intermedia aunque su cargo requiera un título profesional.

***Operativos:*** Las personas que realizan labores productivas o administrativas exceptuando ejecutivos y mandos medios.

Los métodos que se explican a continuación están en directa relación con los enfoques estático y dinámico expuestos anteriormente. A continuación se señalan algunos métodos a nivel individual y a nivel organizacional adecuados para un enfoque estático y otros aplicables a un enfoque dinámico.

### **Métodos a nivel individual**

Para ejecutivos:

***Autoevaluación.*** El ejecutivo se pronuncia frente a sus necesidades de formación en cuanto a conocimientos y habilidades para desempeñarse en forma eficiente, basándose en el análisis ocupacional de su puesto.

Una de las técnicas para aplicar este método consiste en elaborar un instrumento que contenga un listado de conocimientos y habilidades y una escala de categorías de respuestas.

***Análisis de logro de objetivos.*** Este método vendría a complementar el método anterior por cuanto mide la actuación del ejecutivo en base a indicadores que estarían reflejando su rendimiento individual. Se analiza el

logro de objetivos del subsistema que el ejecutivo dirige, en un tiempo determinado, aislando lo que es de su directa responsabilidad, de aquellos factores tanto internos como externos que no son de su competencia.

Este método requiere que la empresa planifique sus actividades y explicita sus objetivos; por lo tanto el éxito de su aplicación depende en gran medida de cuán claramente se encuentran ellos formulados.

Una de las técnicas para aplicar este método consiste en analizar los objetivos en base a indicadores, en reuniones de discusión de todo el nivel directivo de la empresa, debiendo llegar éstos a precisar las deficiencias de formación del ejecutivo en cuestión.

**Selección de temas:** Este método consiste en que los ejecutivos de la empresa seleccionan temas que consideran de interés para su mejor desempeño en el puesto de trabajo, se lo denomina "*entrevistas programadas*".

Una de las técnicas a emplearse consiste en un listado de temas de carácter general y un listado de temas de interés específico para cada subsistema de la empresa. Se solicita al ejecutivo la clasificación de los temas planteados desde el punto de vista de su interés y prioridad, para un programa de formación futuro.

**Para mandos medios:**

**Autoevaluación.** En este método de autoevaluación es obvio que el instrumento de medición debe estar diseñado para este nivel específico.

*Análisis de logro de objetivos:* En este método la diferencia o modificación consiste en que quien señala las deficiencias de formación del mando medio es su jefe directo o su superior inmediato.

*Análisis de rendimiento:* Consiste en analizar el rendimiento del mando medio en su puesto de trabajo. Este método es el que mejor refleja las deficiencias en el desempeño individual y se verá a continuación al referirse a los métodos del nivel operativo.

**Para operativos:**

*Análisis de rendimiento:* Tiene por objeto contrastar el rendimiento del trabajador en el puesto de trabajo con el patrón de rendimiento ideal, vale decir, con el análisis ocupacional. Para poder realizar esta contrastación es esencial que ambos patrones sean concordantes y comparables. Este método permite señalar las necesidades individuales de formación, a partir de la diferencia que existe entre el rendimiento del trabajador en el puesto de trabajo y el análisis ocupacional.

Hay diversas técnicas para medir el rendimiento del trabajador en su puesto de trabajo; entre las más usadas están: la observación informal, las encuestas de eficiencia laboral, las entrevistas a supervisores, las discusiones de grupo, el análisis de informes de trabajo, la ficha personal, etc.

*Estudios ocupacionales:* Mide el rendimiento individual del trabajador desde la percepción del supervisor directo. Permite conocer a quién capacitar y en qué materias hacerlo.

Parece conveniente dejar explicado que los métodos de detección de necesidades a nivel individual anteriormente expuestos, en ningún caso

implican calificación de trabajadores para otros fines que no sean los fines exclusivos de formación.

### **Métodos a nivel de organización**

Para detectar necesidades en la organización, puede considerársela como un todo o bien descomponerla en cada uno de los subsistemas que la integran. Este último procedimiento es el que más se usa en la práctica, dado que es más factible de realizar. A continuación se sugieren algunas técnicas que podrían emplearse:

***Análisis de rendimiento del subsistema:*** Para llegar a realizar un análisis del rendimiento general o global del subsistema se requiere contar con patrones o modelos que permitan hacer una contrastación con la realidad del subsistema. Una de las técnicas de este método sería la aplicación de un cuestionario al jefe responsable del subsistema, el que proporcionaría la información acerca del rendimiento real de éste.

Si no se cuenta con patrones previamente elaborados, podrían llegar a confeccionarse en base a fuentes de información cualitativas y cuantitativas de la organización.

Fuentes de información de datos cuantitativos podrían ser: planes de producción y ventas, índices de personal, índices de seguridad industrial, entre otros.

Fuentes de datos cualitativos (cualidades, atributos) serían: políticas de la empresa, políticas de relaciones laborales y de personal, estilo de administración de la empresa, etc.

**Análisis de problemas:** Como lo dice su nombre, se refiere al estudio de problemas concretos que se presentan dentro de una organización. Se aconseja partir por los problemas de producción, por estimar que cualquier otro problema importante debiera estar afectando en cierta medida la producción. Este método requiere muchas veces volver sobre la situación y observarla para clarificar dudas y establecer si la dificultad presentada es solucionable mediante formación. Para aplicarlo se puede recurrir a las más diversas técnicas, desde la entrevista hasta las discusiones de grupo.

A continuación se presentan indicadores relacionados con producción que facilitan este método: lentitud en el trabajo, recargo en el trabajo, errores, reclamos, baja calidad, accidentes, despilfarro o desperdicio de materiales, metodología inadecuada, organización deficiente de la producción, etc.

Otro método que podría emplearse dentro de este mismo enfoque organizacional es el denominado "*Procedimiento para definición de necesidades de formación de acuerdo a problemas observables en las diferentes unidades de la empresa*".

#### **Otros métodos de detección.**

Como se dijo anteriormente, los métodos que a continuación se exponen corresponden al enfoque dinámico que se proyecta al mañana. Pretenden visualizar el desarrollo futuro de la organización basándose en el diagnóstico de la empresa y en sus políticas de desarrollo y de recursos humanos. Para ello la empresa debe contar con políticas claras de promoción, de reemplazos, de traslados, etc., que faciliten la precisión de las necesidades potenciales de la organización, logrando así un mejor aprovechamiento de los recursos humanos a futuro, en el medio y largo plazo.

Teniendo claro el panorama futuro es fácil percibir las necesidades que ese desarrollo exige. Es importante saber cuándo se van a producir las necesidades, qué prioridad de satisfacción requieren y cuánto tiempo se necesitará para dar respuesta a ellas.

En la práctica, la detección de necesidades de formación a futuro ha sido una inquietud abordada por muy pocas empresas en nuestros días. El mayor énfasis se ha puesto, sin duda, en medir necesidades actuales de formación profesional. Es por ello que frente a este enfoque dinámico existe muy poco material bibliográfico en lo que se refiere a técnicas o instrumentos de medición.

Una forma de identificar los cambios dentro de una organización es a través del análisis de hechos. Se pueden visualizar mediante el análisis de los cambios tecnológicos y científicos, la expansión de la empresa, los movimientos de personal (ingresos, traslados, egresos, etc.). De allí que una vez más es importante recalcar que el encargado de formación no debe trabajar aisladamente sino muy por el contrario, su tarea debe desempeñarse en conjunto con los ejecutivos de cada uno de los principales departamentos de la empresa, no sólo en lo que se refiere al acontecer diario sino también estar informado de las políticas y planes futuros.

Asimismo, debe estar alerta a todos aquellos cambios, que si bien escapan al control de la empresa, inciden directamente en su desenvolvimiento; como pueden ser: cambios en la política económica o en la legislación, actividades de los competidores, etc.

Dentro del análisis de hechos parece importante considerar los movimientos a nivel de ejecutivos. Sin duda, de todo el recurso humano en la empresa, el

personal de alto nivel es quien debe ocupar atención preferencial en los programas de formación cuando se trata de movimientos de personal. De allí que ha parecido conveniente incluir en este documento algunos instrumentos que se utilizan para este propósito en el nivel de ejecutivos.

***Inventario de niveles ejecutivos.*** Consiste en una ficha individual donde figuran datos como: edad, años de servicio, educación, puestos ocupados en la compañía, aficiones, sociedades a las que pertenece, etc. Sin embargo, lo fundamental son las evaluaciones que de los ejecutivos hagan los jefes inmediatos en cuanto a la experiencia que necesita y una estimación de cuán lejos se espera que llegue.

***Diagramas de sustitución.*** Es una escala de posibilidades de ascenso entre un grupo determinado de ejecutivos en base a ciertas características similares a las del inventario. El diagrama clarifica la secuencia de ascensos de un ejecutivo y su repercusión en otras personas de puestos similares.

Es importante hacer notar que los enfoques estático y dinámico se complementan y llegan a constituir el único camino para tener una visión integral que permita conocer las reales necesidades de formación de la empresa.

#### **b.- Planificación de la formación**

Una vez aplicado cualquiera de los métodos anteriormente señalados, se deben aislar aquellas necesidades que pueden ser solucionadas por formación de aquellas que son atribuibles a otros factores. Esta distinción surge fundamentalmente al analizar las causas que las provocan. Mientras más acucioso sea el estudio de ellas, mejor fundamento y mayor seguridad

de éxito tendrán las alternativas de formación que se propongan.

Generalmente las necesidades no se presentan aisladas sino interrelacionadas con otra u otras necesidades, con el propio subsistema o con otros de los subsistemas que conforman la empresa. En cada subsistema deben definirse las necesidades generales de formación del subsistema, como asimismo las necesidades individuales de los puestos de trabajo que lo componen. En ambos casos las necesidades deben jerarquizarse, de la más importante a la menos importante, en base a criterios señalados previamente.

En síntesis, la determinación de necesidades específicas de formación incluye la definición de las necesidades detectadas y su registro.

El plan de formación puede agrupar las necesidades según:

- La urgencia de su ejecución (corto, medio o largo plazo).
- Por áreas funcionales (financiera, comercial, producción, etc.)
- Por niveles jerárquicos (dirección, mandos intermedios, operativos, etc.)
- Por grupos ocupacionales (secretarías, administrativos, etc.)
- Por su duración (corta, media o larga duración)
- Por su orientación (de actualización, de especialización, etc.)
- Por el lugar de ejecución (internos, externos o mixtos)
- Por la naturaleza de los contenidos (de conocimientos, de habilidades o destrezas, de actitudes o comportamientos)

La presentación de necesidades debe en lo posible graficarse de manera que a través de una síntesis de datos globales se pueda apreciar en forma dinámica la realidad de las demandas de formación.

Para la aprobación del plan por los niveles competentes, es conveniente, al proponer alternativas de formación, plantear qué sucedería si estas necesidades no son atendidas, como también qué impacto tendría cada una de las alternativas propuestas, con el objeto de poder escoger entre ellas la alternativa óptima.

Un elemento importante para la aprobación de los planes, es el requerimiento de recursos económicos, que está reflejado en el *presupuesto*, el mismo que deberá ser elaborado cuantificando tanto los costes directos como los indirectos de las acciones formativas.

Para una mayor transparencia acerca de la importancia y utilidad de las acciones formativas, se deben establecer con claridad las reglas del juego, las mismas que estarán reflejadas en sus políticas.

Las políticas de formación al interior de la empresa son fijadas conjuntamente por la dirección de ella y el encargado de formación. Es importante que éstas se integren al conjunto de políticas de recursos humanos (ascensos, calificaciones, remuneraciones, incentivos), se comuniquen y se difundan a todos aquéllos que se verán afectados por ellas (ejecutivos, supervisores, operativos).

Toda política de formación debería considerar en líneas generales los siguientes aspectos:

- **La cobertura:** los subsistemas que incluye y el número de personas que afecta.
- **La modalidad:** si la formación será interna o externa. Si será vertical, desde los niveles superiores de la pirámide ocupacional o a la inversa, desde

los niveles inferiores. Si será horizontal, vale decir, simultánea en todos los niveles.

- **El tipo:** se refiere a si se pondrá énfasis solo en lo técnico-profesional propiamente tal o si se tendrá una concepción más integral de la formación.

- **La inversión:** es el monto de capital que se destinará a las acciones formativas.

- **El tiempo:** si se planificará para un año, dos, tres o más años.

- **Las garantías** que tendrá el trabajador: locomoción, colación, flexibilidad de horario, etc.

- **Obligaciones y derechos** en el aprovechamiento de las acciones formativas

- **El tamaño de la unidad,** departamento o subsistema responsable de administrar estas políticas, número de personas que lo integran, jornada que dedican, atribuciones, estructura y dependencia de la unidad.

### **c.- Programación general de la formación.**

Esta etapa tiene por objetivo estructurar relacionamente las actividades que permiten el aprendizaje; los cursos como una forma de dar respuesta a las necesidades de formación. Es la precisión de los objetivos lo que proporciona al experto en adiestramiento la guía básica para plantear correctamente un programa de formación.

En toda programación debe considerarse:

- **SELECCION DE CURSOS.** Consiste en traducir las necesidades específicas a materias de formación. No obstante, debe dejarse un margen de flexibilidad en tal selección, para aspectos coyunturales o temas muy puntuales.

- **NIVEL DE PROFUNDIDAD DE LOS CURSOS.** Es importante diferenciar si los conocimientos al impartir corresponden a acciones de formación, perfeccionamiento, complementación o especialización.

- **NUMERO DE PARTICIPANTES.** Es el número de integrantes de cada curso de acuerdo a la información proporcionada en la detección de necesidades, ajustada a los recursos económicos disponibles.

- **ADECUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES A LAS MATERIAS DE FORMACIÓN.** Se analiza el grado de conocimientos teóricos o experiencias que deben tener los participantes para poder optar a capacitarse en las distintas materias. Es habitual encontrar deficiencias en educación formal, pérdidas de conocimientos técnicos y teóricos de los futuros participantes, lo que exige planificar un programa previo de nivelación, ya sea de educación escolar o técnica.

- **FORMACIÓN INTERNA O EXTERNA.** Se debe decidir si las materias de enseñanza se imparten internamente en la empresa o externamente en organismos técnicos de ejecución. Decisión que depende de la naturaleza de los contenidos de las materias de formación.

Existen temas que son relativos a una determinada empresa que requieren de entrenamiento en el puesto de trabajo, que conviene realizar en forma interna. Este tipo de formación está adquiriendo cada día más relevancia. Si los sistemas son generales o si el número de participantes es muy reducido, es más conveniente enviarlos a organismos externos de formación.

- **SELECCIÓN DE PROFESORES.** Si la acción ha sido la formación interna se debe seleccionar los profesores entre el personal de la empresa. En

la selección de profesores se debe considerar los jefes directos, los mandos medios y profesionales de la empresa que poseen condiciones pedagógicas.

El profesor debe ser una persona que conozca el trabajo que va a enseñar y además sepa cómo formar al trabajador. Su influencia en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje es incuestionable. Es indispensable formar a dichas personas desde el punto de vista andragógico de tal manera que usen los métodos y técnicas más adecuados al sistema de formación a emplearse.

Los profesores externos se deben elegir entre los especialistas más idóneos en la materia a impartir.

**- SELECCIÓN DE ORGANISMOS FORMADORES.** Si la opción ha sido la formación externa es conveniente:

- a) Tener actualizada la información sobre el mercado de ofertas formativas.
- b) Tener contacto permanente con otros encargados de formación para intercambiar opiniones sobre los diversos organismos y calidad de sus cursos.
- c) Llevar un registro de las evaluaciones de los diversos cursos de formación externos a los que se han enviado personal de la empresa.

**METODOLOGÍA.** No existe un método ideal de enseñanza o formación. Todos pueden ser buenos y lograr los resultados deseados siempre y cuando respondan a los objetivos planteados, al número de alumnos, al tiempo que se dispone, etc.

Desde el punto de vista de la teoría de sistemas el proceso enseñanza-aprendizaje se concibe con un proceso de entrada, que corresponde a las características iniciales de los participantes sobre la base de conocimientos, habilidades y actitudes; un proceso de transformación que es el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y un proceso de salida en que los participantes ya han experimentado un cambio de comportamiento con los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos.

Existen diversos métodos de enseñanza-aprendizaje en formación. Es aconsejable alternarlos en un mismo programa para que el curso sea más dinámico. Al seleccionarlos conviene tener siempre que los principios más aceptados de aprendizaje insisten en la importancia del alumno y que se parta de la experiencia de éste.

Existen además otras alternativas para formar que no son tan usadas, como la observación, la investigación, la rotación, la asistencia técnica, la pasantía (trabajar en una empresa de mayor tecnología), la contraparte (trabajar junto a un experto), las visitas a otras empresas, etc.

### **Diseño del programa de un curso**

Cada uno de los elementos considerados en la Programación General se operativizan en el diseño del programa de un curso. Este programa específico debe contener:

- Nombre del curso
- Nombre del profesor
- Duración del curso
- Lugar

- Horario
- Requisitos de los participantes
- Objetivos
- Contenidos
- Metodología
- Evaluación
- Bibliografía
- Recursos
- Costo

#### **d.- Ejecución de la formación**

Una vez programada la formación es necesario implementarla realizando una serie de actividades que permitan el logro de sus objetivos.

#### **Motivación de los participantes**

La motivación es la acción de estimular intereses de formación del trabajador cuando no han sido sentidos por éste y de cultivar los ya existentes, proporcionándole elementos de juicio que le permitan valorarla.

La motivación debe despertar una preocupación constante en el trabajador por estar al día en lo que dice relación con su trabajo, planteándole incentivos inmediatos a través de objetivos concretos y realistas; incrementando la interrelación personal, especialmente con los que ya han vivido la experiencia; ofreciendo al trabajador la oportunidad de comprobar la calidad y cantidad de sus nuevas o renovadas experiencias y haciéndolo participar en el proceso de formación como integrante de él y no como un ser extraño ajeno.

La motivación es un proceso complejo que requiere ser dirigido para lograr el comportamiento deseado. Debe orientarse a dar respuesta a las necesidades de los trabajadores, esencialmente a sus necesidades superiores que le permitan autorrealizarse y constituirse de este modo en un elemento positivo para la empresa.

Esta motivación no debe ofrecerse aislada sino que debe estar interrelacionada con el desarrollo general de los recursos humanos, esencialmente con todo aquello que tiene relación con promociones, ascensos, reconocimientos, remuneraciones, etc. Sin embargo, al motivar al trabajador se debe tener cuidado en conciliar las expectativas de éste con las expectativas de la empresa. Motivar de acuerdo a lo que realmente la empresa puede ofrecer a su personal.

Frente a la formación el trabajador puede tener una actitud positiva, negativa o indiferente. Para motivar positivamente a los trabajadores es necesario presentarles algunos incentivos. Estos pueden ser de diversa índole. Entre los más usuales se pueden señalar:

- Expectativas laborales (interés por su tarea, reconocimiento a su trabajo, nuevas responsabilidades, seguridad laboral, proyección de su carrera laboral, etc.).
- Expectativas sociales (programa de actividades sociales, status, relaciones interpersonales, etc.).
- Expectativas económicas (remuneraciones especiales, asignaciones de colación y de movilización, etc.).

### **Selección de los participantes**

El proceso de selección de los trabajadores está hecho en base a la detección de necesidades, de dónde ha surgido un listado de las personas que tienen necesidades de formación.

En el momento de la puesta en marcha, la labor del encargado de formación se reduce a estudiar la factibilidad para que las personas seleccionadas puedan asistir a los cursos. Evidentemente se trata de llegar a grupos de trabajadores con características más o menos similares respecto a nivel educativo, experiencia, edad, etc., de tal manera de tener grupos lo más homogéneos posibles.

### **Control administrativo**

El control administrativo se refiere a tareas técnicas tales como:

- a) Registro de datos.
- b) Registros contables.
- c) Adquisición de materiales.
- d) Evaluación y seguimiento

Este apartado pretende proporcionar algunas orientaciones iniciales en cuanto a la rigurosidad que debe tener la evaluación de las actividades de formación dentro de la empresa.

Tradicionalmente este proceso se ha limitado a medir los conocimientos adquiridos por el trabajador en el curso, mediante diversos sistemas de calificación, dando como satisfactorio y finalizado el proceso con el resultado ahí obtenido.

La experiencia ha demostrado que los métodos de evaluación utilizados se ven afectados frecuentemente por factores subjetivos. Junto a ello se suma el que las empresas han empleado métodos rudimentarios e incompletos para evaluar la tarea formadora. El lograr perfeccionarlos depende en gran medida del énfasis que les asigne el encargado de formación.

Es evidente que los factores anteriormente expuestos limitan la validez del proceso de evaluación; de allí la necesidad de ir perfeccionando otros modelos que permitan llevar a cabo una evaluación debidamente planificada donde se puedan medir resultados objetivos y tangibles.

Lo ideal es llegar a evaluar tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos, recurriendo a metodologías científicas y a estadísticas confiables, aún cuando para ello sea necesario recurrir a investigadores o consultores expertos.

En la medida que se vayan perfeccionando sus métodos y procedimientos se irán obteniendo resultados más significativos. De la habilidad que se tenga para usar los datos obtenidos depende en gran medida la eficacia de la formación, como también los medios y recursos que se le asignen en el futuro.

No se debe olvidar que la evaluación de la formación pretende rendir cuentas a la organización para justificar la importancia de la tarea formadora. Por lo tanto, se debe evaluar el sistema de enseñanza-aprendizaje, el producto obtenido (vale decir el seguimiento) y el desarrollo global del proceso al interior de la empresa.

Los resultados de la evaluación deben ser oportunos en esta era de cambios

vertiginosos para gozar de su disponibilidad en los momentos claves. Es aconsejable que los instrumentos que se usen sean en lo posible anónimos y que se destine un tiempo prudente para que ellos sean contestados con seriedad.

Evaluar es tarea lenta y cara y la amplitud de sus efectos es de compleja medición. Cualquiera que sea el tipo de evaluación que se realice es necesario considerar:

- Qué se va a evaluar (el plan, el proceso, el producto).
- Qué métodos de evaluación se van a emplear (pruebas escritas, observación, cuestionarios, entrevistas).
- Quiénes van a ser los responsables de la evaluación (encargado de formación, supervisor, jefe directo, profesor).

La evaluación de las acciones de formación en una empresa es función de la Unidad de Formación. Ella debe preocuparse de preparar un equipo dentro del personal de la propia empresa. Este equipo debe tener independencia y autonomía para realizar esta tarea. El que la evaluación sea realizada por personal de la empresa tiene algunas ventajas: economiza personal, material y puede realizarse en menor tiempo por cuanto se tiene conocimiento de la empresa.

Es aconsejable para realizar una evaluación óptima que cualesquiera sean los métodos empleados para medir las instancias de evaluación, debe considerarse un grupo experimental y un grupo de control y frente al grupo experimental deben realizarse mediciones antes y después de vivido el proceso. Este sistema permite poder comparar las diferencias existentes entre ambos grupos, entre quienes han sido sometidos a formación y quienes no lo han hecho.

El poder conocer las condiciones en que los trabajadores inician la formación como el producto obtenido con posterioridad al aprendizaje, justifica la medición señalada antes y después del proceso de formación.

### **Objetivos**

La evaluación pretende verificar si la formación efectuada produce cambios positivos o favorables en el comportamiento de los trabajadores afectados y, por ende, en la organización.

Los objetivos formulados en la programación de la formación y los objetivos específicos de cada programa de curso constituyen la base de cualquier diseño de evaluación.

A través de ellos dice Pierre Drouet que es posible:

- Appreciar los resultados.
- Verificar si la formación ha sido adecuada.
- Mejorar el rendimiento.
- Mejorar el comportamiento de los trabajadores.
- Reducir costos.
- Corregir a tiempo las acciones.
- Ofrecer una información más eficaz.
- Fundamentar nuevas inversiones.
- Mejorar la programación.
- Motivar a todos los trabajadores.
- Poner de manifiesto las insuficiencias.
- Appreciar nuevas técnicas.

## **Metodología**

Existen diversos métodos para evaluar las acciones de formación. El siguiente modelo es de aplicación práctica en cualquier tipo de organización. Señala cuatro instancias para medir todo proceso de formación, siendo progresivas a partir de la primera. Cada una puede ser una evaluación, como también pueden ser consideradas en conjunto. Ellas son:

- Reacción frente al curso.
- Aprendizaje (adquisición de conocimientos y habilidades).
- Actitud frente al trabajo (seguimiento o efectividad de la formación)
- Resultados (aumento de calidad y cantidad de producción, incremento de eficiencia, mejoramiento del clima laboral, etc.).

### **Reacción frente al curso**

Es interesante conocer la reacción frente al curso de las personas que intervienen en él (trabajadores, profesor, encargado de formación, otros). Requiere determinar mediante qué variables (contenido, metodología, calidad del profesor) se va a medir el gusto o satisfacción por el curso y elaborar los instrumentos adecuados. Uno de los más usados es el cuestionario.

### **Aprendizaje (adquisición de conocimientos o desarrollo de habilidades)**

Es medir la adquisición de conocimientos y habilidades en forma permanente durante el desarrollo de la formación.

La evaluación debe estar orientada preferentemente a medir el conocimiento adquirido; qué aprendió y cuánto aprendió.

### **Métodos para evaluar el aprendizaje**

El aprendizaje se evalúa generalmente en base a pruebas de conocimientos, las que deben tener una serie de preguntas que permitan captar si se lograron o no los objetivos pedagógicos de la formación. Se recomienda emplear preguntas cerradas de tipo elección múltiple u otras de carácter objetivo. Cada una de estas preguntas deberá ser ponderada según la importancia que tenga dentro del contexto general.

Otro método es analizar el desempeño del participante en la clase misma. Permite una medición objetiva de lo que cada trabajador ha asimilado. Es más aconsejable para medir habilidades.

### **Actitud frente al trabajo**

Esta instancia mide si realmente ha habido un cambio de conducta del trabajador en el desarrollo de su actividad. Esta modalidad de evaluación permite comprobar si los trabajadores formados han modificado actitudes anteriores después de lo aprendido.

### **Resultados**

Es verificar datos de la empresa, antes y después de realizado el proceso de formación, tales como: aumento de la producción, reducción de despidos, disminución de quejas de clientes, reducción de costos, etc.

Los resultados siempre deben estar basados en comparaciones de los trabajadores antes y después de haber vivido el proceso de formación.

Finalmente, parece conveniente insistir en la importancia del *seguimiento*

como instancia indispensable en la metodología de la evaluación.

La responsabilidad del seguimiento recae directamente en el jefe inmediato o en el supervisor del trabajador capacitado, con la colaboración y asesoría del encargado de la formación de la empresa.

Esta evaluación puede hacerla el propio trabajador formado y/o jefe directo o supervisor. El instrumento más usado es el cuestionario.

Realizar el seguimiento exige un sistema de intercomunicación posterior al curso, dentro de un plazo prudente. Es aconsejable proceder a esta evaluación transcurrido un tiempo desde la finalización del curso a fin de que los capacitados hayan tenido oportunidad de practicar lo aprendido.

### **Informe sobre los resultados de la evaluación**

Una vez evaluada la formación es importante elaborar un documento que dé a conocer los resultados más relevantes de la evaluación en general. Debe proporcionar datos cualitativos y cuantitativos, algunos de ellos presentados en gráficos que permiten una comprensión ágil y global de la evaluación.

La difusión de este informe al interior de la empresa es esencial, especialmente entre aquellas personas que de un modo u otro deben tomar decisiones acerca de la formación o que simplemente intervienen en el proceso.

### **El coste-beneficio de la formación**

Sólo en los últimos años se ha insistido en la importancia de analizar la

formación en su relación costo-beneficio. Lo frecuente ha sido abordarla desde una perspectiva macro social, vale decir, cuál es el costo de su inversión a nivel nacional. Son muy escasas las experiencias para medir su costo al interior de una empresa. A primera vista parece sencillo calcular el costo-beneficio, pero su aplicación es bastante compleja y exige rigor en la exactitud de los datos que se señale.

Se acostumbra a fijar arbitrariamente un ítem por concepto de costos de formación en las empresas, exigiendo a la vez maximizar sus resultados, vale decir, el producto de las acciones.

Las actividades de formación demandan costos directos e indirectos. Los costos directos corresponden a los cursos incluyendo profesores, material didáctico, material fungible, horas-trabajador, asignaciones de colación, movilización, otros. Los costos indirectos son los que tienen relación con la administración de la formación, el personal responsable de esta tarea, el equipamiento de la unidad, otros.

Los beneficios de las actividades de formación corresponden a la rentabilidad que reportan o devuelven en un determinado período traducidos en valores cuantitativos expresados en dinero. Deben ser expresados en moneda uniforme y en su valor actual. Algunos estudios sobre la materia estiman que la vida útil de la formación, es decir, el período en el cual generaba beneficios es de cinco años.

Entre los beneficios que las acciones de formación producen, existen algunos que son posibles de medir a través del rendimiento de la producción, del control de calidad, del tiempo destinado a realizar un determinado trabajo, de la disminución de ausentismo, etc. Además existen

otros beneficios no tan fáciles de medir, muchas veces intangibles, son todos aquéllos de carácter cualitativo que dicen relación con el desarrollo del trabajador como persona (modificaciones en sus valores, desarrollo en su personalidad, adquisición de nuevos hábitos y costumbres, mejor comprensión en sus roles) y del desarrollo de la organización (clima laboral, relaciones interpersonales).

Con los datos totales acerca de los costos que la formación implica y con los datos acerca de los beneficios que ésta proporciona a la empresa, es posible calcular la rentabilidad de la formación, según la fórmula: rentabilidad de la formación es igual a los beneficios de la formación divididos por los costos de la misma.

$$\text{FORMULA: } R = \frac{B}{C}$$

Algunos expertos señalan dos procedimientos para analizar el costo-beneficio de la formación.

- a) Se cuenta con X presupuesto o ingreso y la meta es hacer las máximas actividades de formación, o
- b) Se requiere X ingreso o presupuesto para producir un determinado número de acciones o actividades formativas.

En un estudio, se define como beneficio económico de la formación la disminución de las faltas o los errores que los trabajadores cometen en sus ocupaciones. Para ello es necesario determinar, previo al proceso de

enseñanza-aprendizaje, el costo de los errores sin formación para, posteriormente, poder comparar éstos con el costo de errores con formación.

No obstante, a pesar de lo simple que parecen a primera vista los procedimientos recientemente citados, es importante recalcar la complejidad que cada uno de ellos encierra.

### **2.2.2 Competencias Laborales**

Las competencias parecen haberse arraigado con fuerza en la práctica gerencial durante la última década. A título de referencia, la Encuesta de la asociación americana de compensación de 1996 señala que el 80% de las empresas norteamericanas utilizan modelos de competencias (Schippmann *et al*, 2000). Gran parte de esas empresas pertenecen a la lista de las 500 empresas más grandes de la revista Fortune.

Curiosamente, semejante difusión no ha venido acompañada de un desarrollo sólido en investigación. ¿Por qué la investigación descuida el tema de competencias a pesar de su difusión en las empresas? ¿Por qué se enfatiza más en el estudio de variables específicas como inteligencia o personalidad y no en las competencias humanas de manera global? El objetivo de este apartado es proponer algunas respuestas a éstas preguntas. Con ese fin, la primera parte analiza las definiciones que se ofrecen para competencias. Posteriormente, se abordan los beneficios que se le adjudican a las competencias.

### **¿Qué es una competencia?**

Competencia entonces, se aborda aquí como una variable individual. La literatura de estrategia de empresas ha utilizado con insistencia el término como una propiedad de la organización. Aun cuando los dos niveles en que se emplea el término pueden estar vinculados, la extensión aquí se limita a su contexto individual. Con esta acepción se intenta comprender lo que la literatura identifica como competencias.

Cuando se revisan las definiciones de competencias, lo que más llama la atención es su escasa uniformidad. Tres ejemplos ilustran la divergencia. Dalton (1997) las define como conductas que distinguen gente efectiva de gente inefectiva. Boyatzis (1982), por su parte, las define como una característica subyacente de los individuos que está causalmente relacionada con un desempeño efectivo o superior. Por último, Fleishman, Wetrogen, Uhlman y Marshall-Mies (1995) las definen como una mezcla de conocimientos, habilidades, motivación, creencias, valores e intereses (las palabras inglesas skills y abilities fueron resumidas aquí bajo el vocablo habilidades).

Otras definiciones podrían incluirse, pero estas tres servirán para la discusión. En ese sentido, lo que más inquieta en la revisión de las definiciones es la ambigüedad en la naturaleza del concepto. Tres posiciones parecen surgir de las definiciones. Mientras que para algunos autores competencia es una conducta, otros la entienden como una característica personal. Una tercera tendencia las describe como una mezcla de características individuales.

El resto de las definiciones pendulan dentro de estas tres posiciones, sin que

haya una posición mayoritaria sobre la naturaleza del concepto. Incluso McClelland (1973), a quien algunos le adjudican la paternidad del tema de competencias, menciona que algunas competencias pudiesen ser tradicionalmente variables cognoscitivas y otras incluyen variables de personalidad (p.10, destacado propio), expresión ésta que indica la dispersión en el ámbito del concepto y que ha llevado a Shippmann (1999) a señalar que competencia tiene el significado que le quiera dar la persona con quien se habla.

Con el fin de comprender mejor la naturaleza del concepto de competencia se analizó un estudio de campo sobre ese tema publicado por Blancero, Boroski y Dyer (1996). El estudio identificó en una empresa manufacturera 11 competencias centrales entre las que mencionan: autoconfianza, ética, estándares de calidad, comunicación, entusiasmo y compromiso. Desde el punto de vista de su naturaleza, la lista incluye variables como rasgos de la personalidad, valores, actitudes, estados afectivos y conocimiento, sugiriendo que la práctica gerencial involucra variables más allá de lo que algunas definiciones teóricas de competencias han propuesto. Por ejemplo, ninguna de las definiciones que se revisaron incluyen los estados afectivos como una competencia humana, lo cual amplía aún más el dominio del concepto e incrementa su ambigüedad.

Varios problemas generan la ambigüedad del término competencia. El que más preocupa aquí para los efectos de investigación es la limitación en su validez. La ambigüedad en el contenido de un concepto limita las inferencias que de él se puedan extraer. El contenido y naturaleza del concepto deben establecerse para avanzar en investigación. Eso no limita que la naturaleza sea mixta como algunos expertos en el tema han señalado. Las actitudes humanas, por ejemplo, han sido aceptadas como una variable

compuesta de estados afectivos y cognoscitivos (Eagly y Chaiken, 1993), pero su naturaleza es clara cuando se le define como un juicio de valor. Es necesario, entonces, que haya claridad y consistencia sobre la naturaleza y los componentes de las competencias humanas, para así avanzar en investigación.

Dos consecuencias relevantes para la investigación surgen de los límites en la validez del concepto de competencia:

1. La dificultad para generar y generalizar teoría. No es posible aglutinar estudios y extraer conclusiones sobre trabajos de investigación que difieren en la naturaleza y dominio de las variables, aun cuando las variables tengan la misma denominación. En otras palabras, si los estudios coinciden en llamar a la variable competencia, pero le asignan un contenido diferente, la posibilidad de generalizar los resultados de investigación a otros contextos así como la posibilidad de aglomerar investigación con fines de extraer conclusiones más sólidas estaría coartada.

2. Derivada de los límites de validez, se refiere a los vicios que tendrían las propuestas estructuras internas. Si el ámbito de una variable no está definido, los modelos que ilustren su estructura interna acarrearán los mismos vicios de la variable. Por ello, los denominados modelos de competencias deben analizarse con escepticismo, entendiendo que reflejan una posición particular sobre el ámbito que el autor le quiso adjudicar al concepto.

En conclusión, una primera explicación a la distancia entre investigación y práctica gerencial en el tema de competencia parece surgir de su propia validez. La ambigüedad en la definición pone en duda la validez del concepto de competencia, limitando los intentos para construir teoría y proponer modelos que representen su estructura interna.

### **Beneficios de las competencias**

El desarrollo que ha tenido el tema de competencias en las organizaciones parece consecuencia de los beneficios que la literatura profesional especializada le atribuye. No obstante las limitaciones que pueda tener la validez de la variable, las empresas han conseguido aportes prácticos en el uso de los modelos de competencias. Con el fin de entender mejor el sustento teórico de los beneficios atribuidos a la práctica de competencia, esta sección analiza de manera individual la lista de beneficios que abajo se identifican:

- a. Mejoran el desempeño individual en la organización.
- b. Vinculan al individuo con las metas de la organización.
- c. Sirven de mapa para el desarrollo de los individuos.

Otros beneficios se han adscrito a las competencias, tales como la promoción de un vocabulario común en la organización y ofrecer un método comprensivo para el análisis de los puestos de trabajo (Briscoe y Hall, 1999; Zemke y Zemke, 1999); sin embargo, en este apartado me limitaré a los tres señalados arriba, debido a su repetición en gran parte de la literatura consultada. La discusión se centra en identificar la consistencia de cada beneficio con la teoría de conducta organizacional, a fin de analizar el soporte teórico que cada uno posee.

#### **a. Mejorar el desempeño individual en la organización**

Un argumento importante para justificar el esfuerzo que una empresa hace

en identificar su modelo de competencias es su vínculo con el desempeño individual. Las definiciones que arriba se señalan hacen ver que las competencias son determinantes para la eficacia de una persona en la organización. Por ejemplo, Boyatzis (1982) señala que las competencias son causales del desempeño individual. El objetivo de este apartado es analizar las evidencias teóricas de esa causalidad.

Ya se mencionó que muy escasos trabajos de investigación se han publicado sobre la relación competencias-desempeño humano; por tanto, acudir a la revisión literaria como fuente para soportar teóricamente la relación competencias - desempeño humano estaría limitada. Con el objetivo de echar mano a la literatura de desempeño humano, se propone una clasificación de competencias ad hoc útil para el desarrollo de este punto. El propósito de la clasificación es apoyarse en la investigación sobre desempeño humano y extraer de allí las evidencias que puedan existir sobre la relación competencias - desempeño humano.

Consistente con las definiciones de competencia incluidas arriba, la clasificación que se propone divide las competencias en puras y mixtas. Competencias puras refieren a competencias cuya naturaleza está basada en una variable que la teoría ha identificado previamente.

Por su parte, competencias mixtas, se refieren a competencias cuya naturaleza aparenta ser la mezcla de dos o más variables que la teoría ha previamente identificado. Con el fin de facilitar la discusión, el término variables naturales será utilizado en adelante para referirse a aquellas variables en las que se basan las competencias puras o componen las competencias mixtas. Es decir, variables naturales son el elemento que compone una competencia.

En el ejemplo siguiente se ilustra, sin que se pretenda ser exhaustivo, lo que aquí se entiende por competencias puras y mixtas.

<b>Fuente</b>	<b>Competencias puras</b>	<b>Competencias mixtas</b>
Schippmann (1999)	Agilidad analítica	Habilidades de influencia
Boyatzis, Stubbs y Taylor (2002)	Autoconfianza	Análisis cuantitativo
Agudelo (2002)	Conocer políticas y normas	Respetar puntos de vista
Blancero, Borosky y Dyer (1996) Goldstein, Yusko y Nicolopoulos (2001)	Compromiso	Trabajo en equipo Efectividad bajo estrés

Siguiendo el orden en que se presentan los ejemplos de competencias puras que contiene el cuadro expuesto, en virtud de su naturaleza, las competencias puras corresponden a: habilidades cognoscitivas (agilidad analítica), personalidad (autoconfianza), conocimiento (conocer políticas y normas) y actitudes (compromiso).

De acuerdo con esta clasificación, las competencias puras coinciden plenamente con variables naturales que la literatura de conducta organizacional ha estudiado previamente. Por ejemplo, agilidad analítica es claramente una habilidad cognoscitiva, sin que haya posibilidad poder identificarla o clasificarla dentro de otra variable natural (por ejemplo, personalidad, actitudes).

Por el contrario, las competencias que arriba se identifican como mixtas reflejan una mezcla de variables naturales. Por ejemplo, pudiera argumentarse que lo que se denomina en el cuadro como habilidades de influencia es una mezcla de dos variables: inteligencia emocional (habilidades cognoscitivas) y empatía (personalidad). De la misma manera, efectividad bajo estrés es una mezcla de estabilidad emocional (personalidad) con técnicas de manejo del estrés (conocimiento).

El interés sin embargo, no es especular sobre la composición de lo que aquí se denomina como competencias mixtas, sino ilustrar cómo las competencias mixtas son el resultado de la interacción de dos o más variables naturales. Sobre la base de clasificar las competencias como puras y mixtas, se intenta entender los vínculos entre competencia y desempeño humano.

Para conocer la relación entre una competencia pura y desempeño bastará remitirse a la investigación que exista entre la variable natural que enmarca la competencia pura y el desempeño. Por ejemplo, si se desea evaluar la relación entre agilidad analítica y desempeño humano, se concluiría que esa relación es sólida dada la larga lista de evidencia que sustenta esta relación (Schmidt y Hunter, 1998). Por ello, cualquier análisis sobre la relación entre una competencia pura y desempeño será remitido a la variable natural que enmarca la competencia pura.

Determinar la relación entre una competencia mixta y desempeño es algo más complejo. Algunas competencias mixtas pueden equipararse con campos de conocimiento perfectamente limitados. Por ejemplo, las habilidades de influencia coinciden con una de las dimensiones que componen el liderazgo. En ese caso, la discusión sobre la relación

competencia - desempeño se remitirá a la investigación existente sobre liderazgo y desempeño humano.

No obstante, la mayoría de las competencias mixtas son difícilmente equiparables con un campo de conocimiento específico. Por ello, una mejor vía sería recurrir a identificar las variables naturales que componen una competencia mixta. Por ejemplo, suponiendo que las habilidades de influencia son el resultado de la empatía que tiene el individuo más su inteligencia emocional, la evidencia de la relación competencia - desempeño nuevamente se traslada a la investigación sobre empatía-desempeño humano e inteligencia emocional-desempeño humano. De existir evidencia empírica sobre esas relaciones podría sustentarse el vínculo entre la competencia mixta en cuestión y el desempeño humano.

En conclusión, expertos en el tema de competencias reconocen que existen pocas evidencias empíricas para sustentar la presunción de que las competencias se relacionan con el desempeño humano (Blancero y otros, 1996). A falta de trabajos de investigación en el campo de competencias, la relación entre competencia y desempeño es sustentable en la medida que se atiendan las variables naturales que componen cada competencia, sin que exista posibilidad de generalizar el vínculo entre competencia y desempeño humano. Esa relación debe analizarse para cada competencia de forma particular, utilizando como base la clasificación de competencias propuesta.

#### **b. Vincular al individuo con el desempeño de la organización**

Las competencias humanas se han identificado como el eslabón perdido entre el desempeño organizacional y el individuo. La literatura de competencias sugiere que el desarrollo de las competencias humanas lleva a

un mejor desempeño de toda la organización. Dos perspectivas sobre desempeño organizacional coinciden y eventualmente sirven de soporte a esa afirmación. Este apartado analiza ambas perspectivas e identifican los límites dentro de los cuales esas perspectivas sustentan la relación.

La primera perspectiva, Resource Based View (RBV) supone que los recursos únicos y valiosos de una organización son su fuente de fortaleza y competitividad. Así, una compañía será exitosa en la medida que cuente con recursos de difícil imitación y que generen valor para sus consumidores (Barney, 1991). RBV no impone límites a la naturaleza de los recursos que pueden ser fuente de fortaleza, por lo que es válido suponer que el recurso humano pudiese ser sustento de la competitividad y del desempeño de la organización.

Una compañía de tecnología puede, por ejemplo, basar su éxito en la capacidad de crear nueva tecnología. Esa capacidad reside en el equipo humano dedicado a la investigación y desarrollo. Igualmente, un pequeño restaurante puede ser exitoso en virtud de lo exquisito de sus platos. Esa capacidad reside en la destreza de su(s) cocinero(s). En ambos casos, el recurso humano es verdadera fuente de competitividad de ambas empresas. Sin embargo, para efectos de vincular las competencias individuales con el desempeño de la organización, debe prestarse atención al (los) proceso(s) interno(s) que hace(n) competitiva a la empresa. Volviendo a los ejemplos de arriba, los procesos de investigación y desarrollo en el primer caso y el de cocción en el segundo, originan la competitividad en esas organizaciones.

Una vez identificado esos procesos es posible derivar de ellos las competencias humanas consideradas críticas y que la organización debe cuidar y mejorar, con el objetivo de mantener su competitividad. Así, para

ser consistentes, un modelo de competencias que intente vincular al individuo con el desempeño de la organización debe centrar su análisis en aquellos puestos de trabajo que contienen los procesos que hacen competitiva a la organización.

Una segunda perspectiva similar a RBV, pero con un matiz diferente es suponer que las competencias se necesitan para la ejecución de la estrategia. En la perspectiva del RBV se supone que las competencias son fuente de estrategia. En esta segunda perspectiva, por el contrario, las competencias son requisito para la fluida ejecución de la estrategia. La práctica gerencial del Balanced Score Card (BSC; Kaplan y Norton, 1994) ilustra lo que esta perspectiva encierra.

De acuerdo con el BSC, una vez diseñada la estrategia, una lista de indicadores traducen los lineamientos de la estrategia. Este cuerpo de indicadores debe incluir las competencias humanas que la empresa debe desarrollar sobre la base de los procesos críticos para la organización. Así, la suposición del BSC es que las competencias humanas se requieren para que la estrategia pueda ejecutarse exitosamente, y una exitosa ejecución es causa directa del desempeño de la organización.

Nuevamente, al igual que ocurre con RBV, esta segunda perspectiva permite establecer vínculos hipotéticos entre las competencias humanas y el desempeño de la organización.

Schneider (1996) afirma que la administración del recurso humano como función dentro de la organización recibe una importancia marginal debido a la incapacidad de establecer vínculos relevantes entre la conducta del empleado con el desempeño de la organización. Eso hace que los recursos

de la empresa se dediquen, en primera instancia, a otras funciones no relacionadas con la administración del recurso humano.

El tema de competencias, basado en lo comentado aquí, contribuiría entre otras cosas a rescatar la importancia de la función administrativa de los recursos humanos, suponiendo que son útiles para establecer vínculos entre la conducta del individuo y el desempeño de la organización.

Lamentablemente, las organizaciones no han dado el paso de verificar ese vínculo, a sabiendas de que la investigación no ha corroborado esa afirmación.

Zemke y Zemke (1999) expresan que más atención se le presta a la formalidad de levantar las competencias que a la verificación de que el modelo colabora con el desempeño en la organización. Por ello, concluir que la mejora de competencias individuales lleve a un mejor desempeño de la organización es aún atrevido. Sólo la consistencia de esta afirmación con perspectivas como la del RBV o BSC sugieren que la intuición puede andar por buen camino.

En conclusión, un aporte importante que pudiera adjudicársele al tema de competencias es su capacidad hipotética de vincular al individuo con el desempeño organizacional. Basado en las perspectivas de RBV y BSC, el desempeño de la organización pudiera beneficiarse con la identificación y mejora de sus competencias medulares. No obstante, se requiere mayor investigación para entender los mecanismos según los cuales las competencias individuales se traducen en mejor desempeño de toda la organización.

### **c. Servir de mapa para la formación del empleado**

Las competencias se utilizan en la práctica gerencial como el estándar que debe alcanzar el empleado a fin de mejorar su desempeño. Con esa premisa, las competencias son parámetros de comparación. El empleado se mide en relación con una determinada competencia y en caso de no ser satisfactorio el resultado, se identifica una brecha. El conjunto de brechas que el empleado debe cerrar se constituye en el mapa de formación del empleado.

La técnica de identificar brechas utilizando las competencias como estándares posee un atractivo natural, ya que permite ver con claridad las deficiencias que separan al empleado de un mejor desempeño.

Lo que preocupa aquí, sin embargo, no es la forma como se realiza la identificación de brechas sino los supuestos sobre los que se estructuran esos mapas de formación. El supuesto más elemental es que la brecha identificada puede cerrarse. Es decir, que con una adecuada intervención el individuo alcanzará el estándar que la competencia encierra. Sin embargo, el supuesto de que las competencias humanas son maleables demanda atención.

Ya se comentó que la amplitud que se le otorga al tema de competencias limita la posibilidad de hacer generalizaciones. Arriba se mencionó que la práctica gerencial incluye dentro de las competencias variables con naturaleza tan diversa como personalidad, actitudes, habilidades cognoscitivas y valores, por sólo mencionar algunas. Por ello, no es una sino varias preguntas las que deben analizarse. ¿Pueden realizarse intervenciones en la organización con el objetivo de modificar un aspecto particular de la personalidad de un empleado? ¿Pueden mejorarse sus habilidades

cognoscitivas? ¿Hasta qué punto los valores y actitudes pueden ser objeto de modificación? En otras palabras, para concluir que las brechas o mapas de formación son útiles, se debe asumir que las variables que componen las competencias son susceptibles de moldear.

Lo que llama la atención es que gran parte de las variables que hacen parte de las competencias poseen la característica de estabilidad. En general, diferencias individuales como personalidad, habilidades cognoscitivas, tendencias afectivas y valores son definidas como atributos humanos con tendencia a ser estables (Murphy, 1996).

Varias décadas de investigación han coincidido, por ejemplo, en la estabilidad de la personalidad. Desde los estudios de Epstein (1980) hasta los más contemporáneos esfuerzos coinciden en que la personalidad evoluciona desde la niñez hasta que el individuo alcanza los 25 a 30 años (Asendorpf y Wilpers, 1998; McCrae, Costa, Terracciano, Parker, Mills, De Fruti y Mervielde, 2002). Una vez alcanzados esa etapa de madurez los esfuerzos por modificar la personalidad del individuo pueden ser inocuos, a menos que se recurra a intervenciones o eventos de significativa magnitud tales como la muerte de familiares cercanos (Vaidya, Gray, Haig y Watson, 2002), acontecimientos que sin duda escapan del control de la organización.

De la lista de variables naturales que pueden identificarse como integrantes de competencias, el conocimiento es sin duda el más moldeable. Conocimiento entendido como cúmulos de información puede asimilarse y guardarse en la mente del individuo e incluso posteriormente ser modificado por la aparición de mejor información. Cúmulos de información son un componente importante para competencias mixtas tales como planeación o habilidades de negociación.

Sin embargo, dado la naturaleza mixta de estas competencias, el impacto de mejorar el conocimiento puede verse frustrado por la presencia de otras variables que componen la competencia cuya modificación es más limitada. Habilidades de planificación, por ejemplo, pueden ser mejoradas por el aprendizaje de un conjunto de técnicas útiles (basadas en conocimiento) para planificar. Sin embargo, dado que rasgos de la personalidad como el hábito de ser ordenado y previsor son también relevantes para la competencia de planificación, no es claro cuál es el efecto de mejorar sólo el componente referido a conocimiento.

En otras palabras, si el individuo tiene el hábito de ser desordenado y de improvisar, la difusión y aprendizaje relativo a técnicas de planificación no necesariamente llevan a que el individuo mejore su planificación.

La escasa investigación sobre competencias no permite asegurar cuál es la efectividad de las intervenciones que buscan cerrar las brechas dibujadas en los mapas de formación. Hasta tanto no haya evidencia en contrario, el diseño de intervenciones que busquen mejorar una competencia individual debe atender a la naturaleza de las variables que componen la competencia y de allí anticipar la efectividad de la intervención en función de la estabilidad de esas variables. Sólo atendiendo a evidencia empírica podrá la organización optimizar los esfuerzos que realiza en el desarrollo del recurso humano (Rynes, Brown y Colbert, 2002).

En conclusión, la capacidad de modificar una competencia dependerá de su naturaleza. Se hace necesario, nuevamente, entender las variables naturales que componen la competencia antes de iniciar algún esfuerzo que busque modificar la competencia. Desatender la naturaleza de la variable que encierra la competencia es arriesgarse a desperdiciar cualquier esfuerzo que

pretenda modificar la conducta del individuo.

Con base en los comentarios expuestos, algunas reflexiones se ofrecen aquí a título de corolario:

1. Mayor atención debe prestársele en investigación a la validez interna del concepto de competencia. Dada la ambigüedad de su contenido y escasez de estudios empíricos parece aún no quedar claro cuál es el ámbito del concepto así como su estructura.
2. Por la ambigüedad del tema de competencias, las decisiones relacionadas con procesos de selección o promoción debe sustentarse mayoritariamente sobre variables naturales (por ejemplo, personalidad, habilidades cognoscitivas) cuya validez en la predicción de conductas relevantes ha sido consistentemente sustentada.
3. Los ejercicios de levantar los modelo de competencias en empresas deben tener como base la identificación de las competencias requeridas en los procesos medulares que sustentan la competitividad de la organización.
4. Un mapa de formación basado en competencias debe comprender las limitaciones del desarrollo de competencias en función de su naturaleza. Una vez comprendida la naturaleza de la competencia podrá planearse con mayor precisión el alcance y resultado de la intervención.

El tema de las competencias fue abordado aquí desde un punto de vista teórico, sin desvincular sus implicaciones prácticas. A lo largo del apartado, la validez del concepto de competencia se cuestiona con insistencia. Beneficios y perjuicios del tema se abordan sobre la base de una clasificación de competencias propuesta. Los beneficios que aparentan generar las competencias invitan a mantener el esfuerzo en esa práctica gerencial.

### **2.3. Actitud y Formación desde el Enfoque de las competencias Laborales**

Retomando el concepto central de las competencias laborales, con mayor importancia en el sujeto que desempeña un puesto de trabajo, es importante entender el sentido de las actitudes frente a la formación.

Qué estamos entendiendo por actitudes y cómo se involucra con la formación. Se pretende revisar la importancia de las actitudes para el aprendizaje y, que pueda estar influida por la percepción acerca de la formación, producto de lo aprendido, aunque haya condicionantes del tipo de rasgos de personalidad en el contexto laboral.

Podemos rescatar diferentes definiciones de actitudes:

Los **trabajos de McLeod** (1992, 1994) poner cita han contribuido en gran medida a reconocer la importancia de las cuestiones afectivas hacia las Matemáticas.

Dependiendo del investigador, encontramos diversos matices en la definición del término “actitud” (Estrada, 2002), debido a que las actitudes no constituyen una entidad observable, sino que son construcciones teóricas que se infieren de ciertos comportamientos externos, generalmente verbales.

Gómez Chacón (2000), entiende la Actitud como uno de los componentes básicos del dominio afectivo y las define: *“Como una predisposición evaluativa (es decir positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento”*.

Para Auzmendi (1992), las actitudes son “*aspectos no directamente observables sino inferidos, compuestos tanto por las creencias como por los sentimientos y las predisposiciones comportamentales hacia el objeto al que se dirigen*”.

Gal y Garfield (1997), las consideran como “*Una suma de emociones y sentimientos que se experimentan durante el período de aprendizaje de la materia objeto de estudio*”. Son bastante estables, de intensidad moderada, se expresan positiva o negativamente (agrado/desagrado, gusto/disgusto) y, en ocasiones, pueden representar sentimientos vinculados externamente a la materia (profesor, actividad, libro, etc.).

Si bien, en un principio, predominaban los estudios que consideran la actitud como un constructo unidimensional, hoy en día los estudios multidimensionales son los más frecuentes. En estos estudios, las actitudes hacia una materia se estructuran en componentes. Así los trabajos de Auzmendi (1992), Gil Flores (1999) Gómez Chacón (2000) y Estrada y cols. (2003) diferencian en ellas tres factores básicos, llamados también “componentes pedagógicos”:

- **Componente cognitivo:** se refiere a las expresiones de pensamiento, concepciones y creencias, acerca del objeto actitudinal, por ejemplo, la Estadística, incluye desde los procesos perceptivos simples, hasta los cognitivos más complejos.
- **Componente afectivo o emocional:** está constituido por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia. Siguiendo con el ejemplo de la estadística, recogería todas aquellas emociones y sentimientos que despierta esta materia, y por ello son reacciones subjetivas positivas/negativas, acercamiento/huida, placer/dolor.
- **Componente conductual o tendencial:** aparece vinculado a las

actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Son expresiones de acción o intención conductista/conductual y representan la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada.

Hasta ahora hemos identificado concepciones acerca de la Actitud como tal. Sin embargo, con respecto al enfoque de Competencia Laboral, en una primera aproximación, podemos decir que la competencia, tal como la hemos ido definiendo en el capítulo anterior, en el ámbito de la formación profesional se refiere a una integración de capacidades del sujeto que le permiten actuar de manera eficaz en situaciones reales de trabajo. Se manifiesta tanto en la rapidez y exactitud con las que el sujeto realiza sus actividades rutinarias, como en la forma de abordar situaciones nuevas, resolver problemas, tomar decisiones y proponer mejoras.<sup>16</sup>

Si tuviésemos que relacionar las actitudes hacia la formación con el concepto de competencias laborales, encontramos que la **Formación por Competencias** requiere de diferentes saberes: un saber relacionado con los conocimientos que se adquieren, que tendría relación con el componente cognitivo de las actitudes, un saber técnico o saber hacer que tiene relación también con el componente cognitivo y un saber práctico, ligado a la experiencia, que ya tendría relación con el nivel experiencial de las actitudes.

El que no quedaría claro es el componente afectivo, que es el que viene dado por las vivencias. Puede ser que este componente esté más ligado a las

---

<sup>16</sup> Tomado del Glosario de Competencia Laboral, OIT, 2006

competencias laborales desde el ámbito del tipo de personalidad esperada en lo laboral.

Cabe recordar, que los currículos que propugnan formalmente la Unión Europea, ya recogen no sólo las competencias laborales ligadas a los conocimientos y experiencia sino también aquellos ligados con los rasgos y perfil de personalidad.

Por otro lado, hay saberes importantes, pero es fundamental la aplicación de los mismos en diferentes situaciones reales de trabajo y esto tiene más bien relación con el comportamiento laboral, como por ejemplo el tener flexibilidad para adaptarse. Es decir, los rasgos de personalidad, además de la Actitud están presentes en la Formación a través del Enfoque de las Competencias Laborales.

La movilización de los saberes en una situación se facilita por los esquemas de percepción, pensamientos y acción que el sujeto va construyendo en la práctica de un oficio: **es decir la ACTITUD HACIA LA FORMACIÓN.**

El concepto de competencias laborales está muy ligado al concepto de actitud hacia la formación.

En el desempeño laboral, los esquemas se refieren a las formas de razonar propias de un oficio, a las maneras de pensar intuitivas, a los procedimientos para identificar y resolver cierto tipo de problemas que tiene un trabajador competente.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> OIT, 2006

El conjunto de esquemas, conformados previamente, y de los que dispone el sujeto en un momento determinado, constituye lo que los sociólogos, con Bourdieu (1972), denominan el habitus.

Se define como un “pequeño grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos”.

O como un “sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas, funciona a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones. Hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas gracias a las transferencias analógicas de esquemas, que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma”.

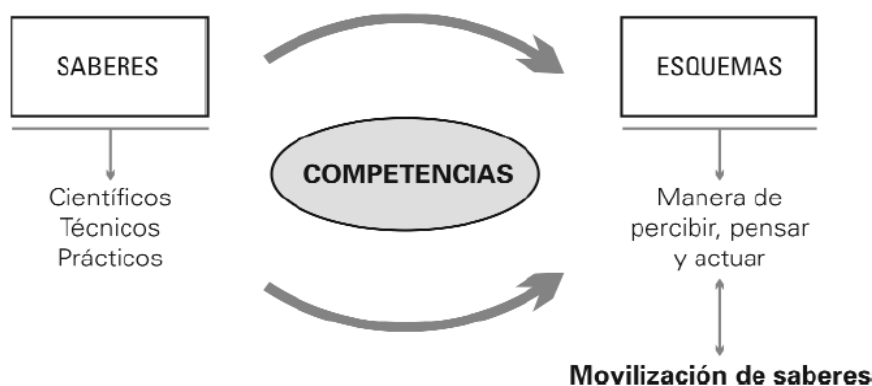
El habitus o conjunto de esquemas de los que dispone el trabajador le permiten enfrentar situaciones similares de manera bastante eficaz, sin tomar conciencia ni reflexionar, simplemente adapta o ajusta el esquema a la singularidad de la situación que afronta.

Una primera nota característica en el concepto de competencia es que comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Competencias Laborales, OIT, 2006.

**FIGURA 1 ESQUEMA DE COMPETENCIAS**



Fuente: Elaboración propia

Como vemos en este esquema, la manera de percibir, pensar y actuar tiene relación con el concepto de Actitud. Por tanto, Actitud y Eficacia de la Formación están muy interrelacionadas.

A su vez, el proceso formativo requiere de ciertas competencias ligadas al ámbito de la personalidad en el mundo del trabajo para que sea eficaz. Es decir, la actitud puede ser positiva, pero además requiere de determinado comportamiento laboral para que la formación sea eficaz en el resultado final de convertir la parte teórica en una parte de aplicación real en situaciones diversas, que permita generar soluciones que apuntan a mejorar la productividad de la empresa o, a enriquecer la organización como tal de cara a crear utilidades, basadas en aprendizajes individuales y organizacionales.

Es decir, no basta con introducir criterios de calidad en los procedimientos organizativos y productivos para hacerlos más eficientes y eficaces. Se requiere además, de un aprendizaje organizacional desde la óptica del

mejoramiento de las competencias de los Recursos Humanos y desde la óptica de entender el desarrollo personal individualizado y sus expectativas personales.

Por ello, la Actitud hacia la formación está ligada, en cuanto a que la primera inyecta capacidad de logro a la segunda y, en cuanto que, además, la actitud requiere de algún factor de perfil de personalidad laboral, tal como el comportamiento laboral.

También está muy ligado al concepto de **competencias claves**, donde ya no bastan los conocimientos sino otra serie de competencias más ligadas al ámbito de lo personal para realizar el desempeño de un determinado trabajo.

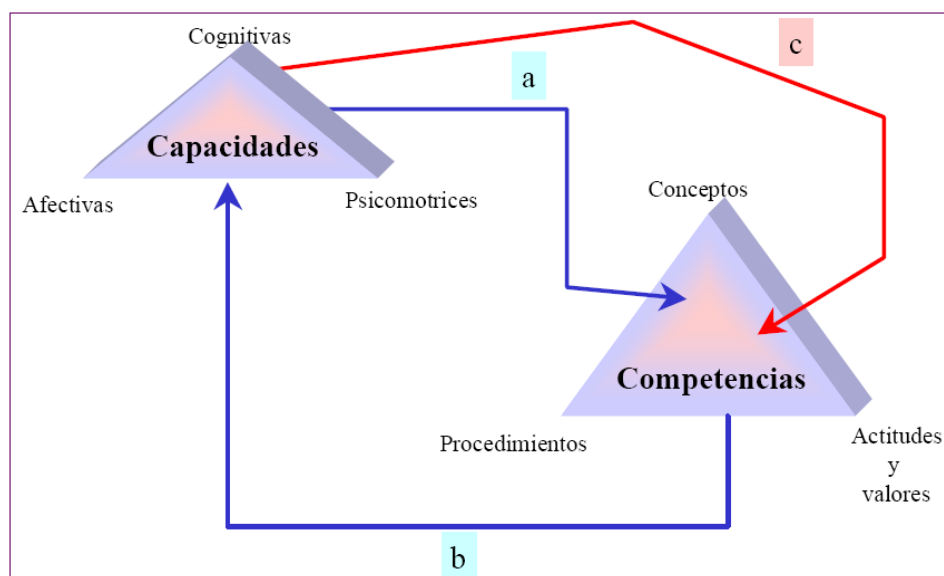
*Competencia Clave se la define como: Competencias importantes en múltiples aspectos de la vida, que contribuyen al éxito de las personas y a que una sociedad funcione bien. DeSeCo 2002.*<sup>19</sup>

Además de los esquemas, la competencia en la ejecución supone actitudes y posturas mentales en el sujeto: curiosidad, pasión, búsqueda de sentido, ganas de formar lazos, relación de tiempo, modos de unir la intuición con la razón, prudencia y audacia.

---

<sup>19</sup> DeSeCo.2002. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), noviembre de 2002, p. 7 .

**FIGURA 2 Caracterización de las competencias**



**Fuente: Fernández 1997**

Por último, es importante considerar el enfoque actual de Gestión por Competencias, como modelo de gestión de Recursos Humanos, el cual hace aún mayor énfasis en el Factor Humano y en las dimensiones personales. Se le suele definir como un “modelo de gestión que permite evaluar las competencias específicas que requiere un puesto de trabajo de la persona que lo ejecuta, además, es una herramienta que permite flexibilizar la organización, ya que logra separar la organización del trabajo de la gestión de personas, introduciendo a éstas como actores principales en los procesos de cambio de las empresas y finalmente, contribuir a crear ventajas competitivas de la organización” (Cruz y Vega, 2002).

## **2.4. Factores Personales, Actitud y Rasgos de Personalidad**

Hasta ahora he hablado del sentido de la formación desde la perspectiva del subsistema Recursos Humanos, integrado en el Sistema Empresa como un medio estratégico de aumentar la productividad asociada a los mismos.

Tal como he ido acotando en el capítulo anterior desde el Factor Recursos Humanos, la Formación fue tomando un valor más subjetivo. Interesa determinar las diferencias individuales que afectan a una mayor eficacia de los Recursos Humanos.

Para ello, la ciencia de la conducta se torna relevante y rescata elementos como la percepción, las actitudes, la personalidad y el conocimiento de los recursos humanos, entre otros. Se necesita un marco de referencia para entender la conducta.

Las personas cuando entran en el sistema empresa conllevan rasgos físicos, variables psicológicas y variables ambientales que afectan a su conducta en el trabajo.

Los modelos de conductas son muy variados, desde aquellos que consideran que las personas se mueven por motivos puramente económicos, hasta aquellos que plantean que la conducta es motivada por el desarrollo personal, como ya quedó reflejado en líneas anteriores.

Algunos factores claves específicos que justifican las diferencias individuales de conducta son la percepción, las actitudes, la personalidad y el conocimiento.

Sin embargo, es importante considerar que el estudio de todas esas variables para entender la conducta humana en el ámbito del trabajo se escapan a la capacidad de control de la presente investigación. En este sentido, he optado por abordar las actitudes y la personalidad como componentes de la conducta humana que influye en su mirada hacia la formación, como estrategia de incremento del rendimiento de la misma.

Es decir, retomando el concepto de competencias laborales, que se centran más en la persona que en los conocimientos y habilidades adquiridos desde el sistema formal educativo.

Por tanto, se hace aún más crucial entender que aspectos personales e individuales del trabajador inducen y aseguran un aprendizaje más pertinente a las necesidades de la organización. De ahí, aún más, es importante trasladarme a las actitudes para entrar más en el plano de la persona que en el plano de la formación, como componente exclusivamente educativo de transmisión de conocimientos teóricos para el desempeño de una ocupación.

Las actitudes, como tales están vinculadas a la percepción, la personalidad, el conocimiento y la motivación. Cabe recordar que una actitud es un estado mental de preparación, organizado mediante la experiencia, que ejerce una influencia específica sobre la respuesta que da una persona a la gente, los objetos y las situaciones con que se relaciona.

Aunque las actitudes están cerca de la personalidad, éstas están sujetas a cambios, que pueden ser también producto de los cambios en la personalidad o en el entorno.

Se acepta generalmente, que las actitudes son parte intrínseca de la personalidad de una persona. Sin embargo, éstas son más fáciles de modificar. Las actitudes se aprenden de las familias, los grupos de coetáneos, la sociedad y experiencia en puestos similares. La cultura, las costumbres y el lenguaje de una sociedad influyen en las actitudes.

¿Pero cuál es la influencia real de la personalidad en el tipo de actitudes que se genera hacia el objeto de las mismas?

La personalidad, al igual que las actitudes, está influida por factores culturales y sociales. Para entender mejor este concepto a continuación me detengo en algunas reflexiones acerca de la personalidad:

La personalidad describe lo que tienen en común las personas y lo que las diferencia (Soro, 2001); y es básica, porque incide en los éxitos, fracasos y conflictos dentro de las empresas (Dubrin, 2003); y en los estados de ánimos, desempeños, motivaciones y actitudes de los usuarios (Barrick y MaGune, 1993).

## **ALGUNAS TEORÍAS SOBRE LA PERSONALIDAD**

Es necesario resaltar que a pesar de la importancia de la personalidad en el comportamiento personal y organizacional, hay controversia respecto a la definición, la medición y en los factores que la constituyen. Por ello, este apartado de la personalidad se aborda desde diversas teorías, con el fin de darlas a conocer con sus diferentes miradas. De manera muy general explicamos las siguientes teorías: psicoanalítica (Freud, 1940); neofreudiana (Gung, 1964; From, 1947; Erikson, 1968); rasgos (Cattell, 1950, Allport, 1937, Eysenck (1961); conductual (Dollard y Miller, 1950; White, 1959,

Nunnally y Lemond, 1973); el aprendizaje social (Skinner, 1953; Roder, 1954,1972); y la fenomenológica (Allport, 1961; Lewin, 1936; Rogers, 1951 y Kelly, 1953), las cuales se explican a continuación:

**Teoría psicoanalítica de Freud (1910).** Es la piedra angular de la psicología moderna y considera al hombre como un sistema energético movido por impulsos sexuales y agresivos que operan para conseguir el placer y disminuir la tensión y cuyo funcionamiento está regido por leyes que a menudo resultan desconocidas por las personas.

Freud construyó su teoría con base en los recuerdos de las experiencias de infancia de sus pacientes, el análisis de sus sueños y las dificultades de adaptación mental y física, e indicó que la personalidad está constituida por el id, el ego y el superego. El id es impulsivo, ciego, irracional y narcisista; el ego refleja lo racional, lógico y busca la realidad, y finalmente, el superego representa el aspecto moral de las personas y contiene los ideales que motivan a luchar a los sujetos y contempla los castigos debido a las malas acciones.

**Teoría neofreudiana.** Varios colegas de Freud ( Jung, 1914; From, 1947; Erikson, 1968) no estuvieron de acuerdo con la afirmación de que naturaleza de la personalidad es primordialmente instintiva y sexual, y en su lugar plantearon que las relaciones sociales y el ego son la fuente para la formación y desarrollo de la personalidad.

Jung describió cuatro modos fundamentales de percibir el mundo: sensación, intuición, sentimiento e ideación y formuló la polaridad extroversión-introversión.

From, por su parte, indicó que los rasgos de la personalidad se forman a partir de las experiencias con los demás, y que el carácter no es adaptación pasiva a las condiciones sociales, sino una adaptación dinámica.

Finalmente, Erikson ofrece etapas evolutivas que pone de relieve los problemas de adaptación social a través de las crisis de identidad de las personas.

**Teoría de los Rasgos.** De! mismo modo que no existe consenso sobre personalidad, tampoco los hay sobre la definición de rasgos. Está enfocada en la medición de la personalidad a partir de ciertas características psicológicas específicas conocidas como rasgos (cualquier elemento distintivo, duradero que diferencie a un individuo de otro: Guilford, 1959). A partir de sus teorías se diseñaron tests de personalidad que permiten detectar diferencias entre personas, según los rasgos estudiados (Carrel, 1950; Allport, 1937; Eysench, 1961).

**Teoría conductual.** Resalta la importancia del aprendizaje como factor determinante de la personalidad (Dollard y Miller, 1950; White, 1959, Nunnally y Lemond, 1973). Dollard y Miller señalan que la personalidad se puede moldear a través del aprendizaje por medio de cuatro factores: motivación o impulso, estímulo o pista, respuesta (acto o pensamiento y refuerzo o premio).

White propone que el hombre lucha por alcanzar metas que guardan poca relación con dichos impulsos, como la motivación por competencias o de eficacia, o sea, el deseo de dominar una tarea por sí misma.

Nunnally y Lemond destacan que las personas tienen impulsos de orden

superior que carecen de equivalentes fisiológicos para motivarse; como lo es la necesidad de explorar, manipular e investigar el medio ambiente.

**Teoría del Aprendizaje Social.** Se interesa en descubrir lo que hacen los individuos "aquí y ahora" y no en reconstruir su pasado (Skinner, 1953; Rotler, 1954,1972).

Skinner probó que el reforzamiento y los incentivos son determinantes en el aprendizaje y la elección de la conducta. Por su parte, Rotler aporta el elemento cognitivo en la teoría del aprendizaje orientada hacia la personalidad. Concluye que la probabilidad de que ocurra una conducta en particular depende de las expectativas del individuo respecto a los resultados que conseguirá con su conducta y el valor que tienen para él.

Para Rotler, las expectativas y los valores dependen de experiencias anteriores, pero se pueden modificar por hechos del individuo; también resalta que las expectativas generalizadas son más regulares entre una situación y otra y que se asemejan más a los rasgos, aunque se consideren expectativas adquiridas.

**Teoría fenomenológica.** Estudia la experiencia inmediata percibida en sus esfuerzos por crecer y realizarse (Allport, 1961; Lewin, 1936; Rogers, 1951 y Kelly, 1953).

Allport destaca la singularidad del individuo y los patrones que caracterizan a cada uno de ellos, y afirma que la conducta es motivada originalmente por instintos, pero que posteriormente se sostiene por sí misma sin ningún reforzamiento biológico. Es partidario de una concepción holística del hombre como un organismo biosocial integrado, en vez de considerado

como un conjunto de rasgos y motivos.

Lewin introduce la noción de espacio vital y el valor que tiene el ambiente psíquico sobre la personalidad.

Rogers indica que el concepto de sí mismo se adquiere con la experiencia con el medio y puede incorporar las percepciones de los demás que influyen en la apreciación y la conducta.

Kelly sugiere que el hombre es lo que hace y llega a conocer la naturaleza al ver lo que realiza.

## **DEFINICIONES DE PERSONALIDAD**

Muchos se han formulado la pregunta ¿qué es personalidad?, pero pocos coinciden en la respuesta. El término "personalidad" tiene muchas definiciones, pero ninguna es aceptada en forma unánime. Dada la dificultad para precisar la personalidad, a continuación se presenta históricamente algunos asertos:

- Es la conceptualización más adecuada de la conducta de una persona en todos sus detalles (McClelland, 1951).
- Es el patrón de los rasgos peculiares de una persona (Guilford, 1959).
- Es la organización dinámica de los sistemas psicosociales de que dependen la conducta y' las ideas peculiares del individuo (Allport, 1961).
- Es un grupo estable de características y tendencias que determinan los puntos comunes y las diferencias en el comportamiento psicológico (pensamientos, sentimientos y acciones) de personas que coinciden en el tiempo, y no sólo el simple resultado de las presiones sociales y biológicas del momento (Maddi, 1989).

- Son las maneras como los individuos reaccionan e interactúan con otros y está formada por la herencia (estatura física, belleza, género, temperamento); los factores ambientales (normas de la familia, grupos sociales y amigos) y las condiciones situacionales (Robbins, 1994).
- Una constelación única de rasgos y estados psicológicos de individuo (Cohen, Swerdlik, 1996).
- Es un grupo de características y cualidades relativamente estables de una persona que explican patrones de comportamientos coherentes en diversas situaciones (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1998).
- Características psicológicas internas que determinan y reflejan la forma en que una persona responde a su medio ambiente (Schiffman, Kanuk, 2000).
- Es la suma de las formas en que una persona reacciona e interactúa con los demás (Soco, 2001).
- Es la combinación de las características físicas y mentales estables que confieren identidad a una persona (Kinicki, Kreiroer, 2003).

De las definiciones anteriores se concluye que la personalidad designa los patrones típicos de conductas (incluidos los pensamientos y emociones) que caracterizan la adaptación de la persona a las situaciones de la vida.

## **MEDICIÓN DE LA PERSONALIDAD**

Teniendo en cuenta que la teoría de los rasgos por su enfoque holístico suministra los conceptos y las medidas esenciales para valorar las diferencias entre individuos con base en los atributos más importantes de las personas. en este punto se acoge los métodos formulados por esta escuela porque los resultados se pueden validar.

A continuación se hace un esbozo histórico sobre la evolución de las principales escalas psicométricas. Dada la cantidad de instrumentos planteados para evaluar la personalidad, sólo se analizan aquellos que trabajan con criterios estadísticos de validez, confiabilidad y análisis factorial.

La validez significa que la encuesta mida lo que tenga que medir (Grande y Abascal, 1999), la confiabilidad enuncia que siempre que se aplique el instrumento a una misma persona, los resultados serán similares (Grande y Abascal, 1999); y el análisis factorial significa un procedimiento matemático que resume información en grupos homogéneos (Grande y Abascal, 1999). La confiabilidad se explica por medio del alpha de Cronbach, y es bueno cuando su estimación es superior a 0.7; la validez se explica por medio de tres criterios: contenido, pragmático (concurrente y predictiva) y de concepto (convergente y discriminante).

(Grande y Abascal, 1999).

Es necesario destacar que el número y la variedad de características o dimensiones específicas de la personalidad (según los investigadores) son miles a lo largo de muchos años. Por ello, a continuación se hace un bosquejo de algunas de ellas:

**Escuela de Londres** (Webb, 1915). Definió cinco categorías de la personalidad: emociones, sociabilidad, cualidades del yo, intelecto y actividad, que al aplicarlas en el análisis factorial se identificó dos factores: inteligencia general (rapidez en la aprehensión, profundidad de captación de la información, originalidad de ideas, dominio de trabajo mental) y voluntad (no abandono de tareas, superación de obstáculos y perseverancia).

**Escuela de Chicago** (Thurstone, 1934). Empleó 1.300 calificaciones y 60 rasgos, que al aplicadas al análisis factorial se identificó cinco factores: 1. Amable, generoso, abierto, cordial, cuidadoso; 2. Paciente, calmado, crédulo, formal; 3. Perseverante, trabajador, sistemático; 4. Capaz, sincero, flexible, valeroso; y 5. Sarcástico, presumido, cínico, irritable. Posteriormente Cattell continuó este enfoque e identificó 16 factores.

**Inventario Multifacético de la Personalidad de Minesota** (MMPI)(Hadhaway y McKinley, 1943). Consta de 550 afirmaciones que inicialmente fueron ideadas para clasificar a los enfermos mentales según varias dimensiones psiquiátricas. (El MMPI tiene seis escalas: hipocondriasis, depresión, histeria, desviación, hipomanía, introversión social. Este cuestionario fue la base para el diseño de otros instrumentos como el Inventario Psicológico de California (cpj), Escala de Ansiedad Manifiesta de Taylor (MAS), Escala Autoritaria (Mische!, 1979).

**Dimensiones de Norman** (1963). Propuso cinco dimensiones: Extroversión, conformidad, escrupulosidad, estabilidad emocional y cultura.

**Dimensiones de Eysenck** (1975,1983). Sostiene que cuatro factores son suficientes para describir la personalidad: extroversión (sociable, expansivo, locuaz, espontáneo, adaptable, animado, líder, despreocupado); introversión (pasivo, cuidadoso, pensativo, apacible, controlado, leal, ecuánime, imperturbable); colérico (susceptible, agitado, agresivo, excitable, variable, impulsivo, optimista, activo); y melancólico (humorístico, variable, ansioso, rígido, serio, pesimista, reservado, insociable y sedentario).

**Dimensiones de Cattell** (1986). Basó su investigación en los estudios realizados por Allport y Odbert (1936) y Allport (1937), quienes sugerían

que había más de 18.000 nombres de rasgos de la personalidad; y los redujo inicialmente a 171 (1946), a 36 (1947) y a 12 (1965).

A continuación se trazan los 12 factores obtenidos por Cattell en (1965):

1. **Ciclotímico:** Es adaptable, confiado, reposado, participativo, bondadoso, preocupado por los problemas de los demás, generoso, no le preocupa las críticas, expresa sus sentimientos y le gusta cooperar.
2. **Esquizotímico:** Es frío, inflexible, alejado, crítico, escéptico, receloso, solitario, insoportable, obstaculizador de la convivencia y el trabajo.
3. **Estable, realista, tranquilo y maduro.**
4. **Neurótico:** Inmaduro, intolerante, insatisfecho, fatigado, propenso a las fobias y a las quejas.
5. **Dominante:** Es independiente, agresivo, obstinado, competitivo, vanidoso, impositivo, seguro, independiente, austero, práctico; rechaza la autoridad.
6. **Sumiso:** Es conformista, acomodaticio, condescendiente, acepta fácilmente las ideas y los criterios de los demás.
7. **Expansivo:** Es locuaz, tranquilo, animado, feliz, sociable, impulsivo, franco, activo, acalorado, entusiasta y líder.
8. **Reservado:** Es silencioso, sobrio, preocupado, apartado, reprimido, terco, introspectivo, recto, inspira confianza.
9. **Audaz:** Es atrevido, espontáneo, sociable, charlatán, emotivo, resistente a las dificultades, tiene confianza en sí mismo, es emprendedor.
10. **Cohibido:** Es prudente, escrupuloso, tímido, reprimido, tiene poca confianza en sí mismo, asocia!
11. **Sensible:** Es dependiente, solidario, idealista, soñador, artista, impaciente, teórico, hipersensible: crítico, impaciente, auto comprensivo.

12. Rudo: Es confiado en sí mismo, descortés, brusco, realista, cínico, tacaño, frío, reservado, práctico y realista en su vida y profesión.

**Dimensiones de Digman (1990).** Plantea cinco factores de la personalidad: Extroversión (sociable, comunicativo y afirmativo); afabilidad (buen carácter, cooperativo y confiable); rectitud (responsable, confiable, persistente y orientado al logro); estabilidad emocional (calmado, entusiasta, seguro (positivo) y apertura a la experiencia (imaginativo, con sensibilidad artística e intelectual).

**Inventario de Personalidad NEO (Costa y McCrae, 1992).** Consta de cinco dimensiones: neuroticismo (ansiedad, hostilidad, cólera, depresión, timidez, impulsividad, vulnerabilidad); extroversión (cordialidad, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de excitación, emociones positivas); apertura (fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas y valores); conformidad (confianza, sencillez, altruismo, conformismo, modestia, compasión) y escrupulosidad (competencia, orden, obediencia, lucha por el logro, autodisciplina y deliberación).

**Dimensiones de Howard, Medina y Howard (1996).** Plantean cinco factores de la personalidad, los cuales son medidos en una escala Likert de 5 puntos. A continuación se especifican las dimensiones y la escala bipolar: Adaptación (ansioso-calmado, ordenado-desordenado, desanimado-animado, se avergüenza con facilidad, no le importa nada, se distrae-imperturbable); sociabilidad (prefiere estar con otros-prefiere estar solo, optimista-pesimista, exhibicionista-reservado, comunicativo-sereno, sociable-ensimismado); apertura (soñador-sensato, teórico-práctico, atiende a la imaginación-, atiende a la autoridad, busca la novedad-busca la rutina; contento con la ambigüedad- prefiere cosas bien definidas); cordialidad

(cortes-brusco, generoso-egoísta, afectuoso frío, trabaja en equipo-independiente, confiado-escéptico); y conciencia (ordenado- desordenado, inflexivo-mente abierta, centrado-se distrae con facilidad, preferencia por el orden- contento con el caos, puntual-impuntual).

**Dimensiones de Hellriegel, Slocum y Woodman (1998).** Con base en los trabajos desarrollados por Hogan (1991) se plantean cinco factores de la personalidad: adaptación (estable-nervioso, confiado-vacilante, efectivo-caprichoso); sociabilidad (sociable-tímido, enérgico-inseguro, teatral-reservado); conciencia (planificador-impulsivo, ordenado-descuidado; confiable-irresponsable); cordialidad (afectuoso-independiente, discreto-frío, considerado-grosero); apertura intelectual (imaginativo- aburrido, curioso; sin imaginación, original- con la mente cerrada).

Ahora bien, en esta investigación en particular, me interesan las teorías sociales para entrar a relacionar la personalidad con el contexto trabajo.

Para ello, como parte del instrumento seleccionado (**Inventario Bochum de Personalidad y Competencias creado y validado por Rüdiger Hossiep y Michael Parchen**)<sup>20</sup> para la obtención de datos empíricos, utilizo la definición de personalidad laboral delimitada, que está muy ligada con la concepción de competencias laborales explicada en líneas anteriores.

---

<sup>20</sup> Este instrumento es de origen alemán. Actualmente es reconocido como un instrumento de psicología aplicada que de forma práctica ayuda a las empresas en la selección, formación de los recursos humanos que apunta a tener en cuenta la estructura de personalidad desde la conducta para lograr ajustar expectativas y motivaciones con los requerimientos de un puesto de trabajo para asegurar la productividad de forma eficiente y eficaz. **Hossiep Rüdiger y Parchen Michael**, 2006. BIP, Inventario Bochum de personalidad y competencias. Madrid

La personalidad, como tal se define en un contexto social y empresarial centrado en la gestión por competencias. Es decir, estoy hablando de personalidad laboral como la disposición de la estructura conductual completa de la persona (Schneewind, 1984; Asndorpf, 1996; Amelang y Bartussek, 1997).

Apunta a señalar que en la medida en que las personas que ejercen ocupaciones que se acercan más a sus motivaciones y estructura de valores, además de responder competentemente, están más satisfechas y tendrán más éxito, implicando una mejor productividad para la empresa.

Por lo tanto, esta definición recoge una serie de competencias que tienen relación con la estructura de personalidad y la conducta que normalmente expresa.

Estas competencias apuntan a representar rasgos conductuales relevantes desde la óptica del trabajo. En este sentido, la selección de los constructos a evaluar se hizo a partir de los estudios de validez existentes y teniendo en cuenta las necesidades expresadas por quienes trabajan en la práctica de las empresas.<sup>21</sup>

En sí, este constructo, viene definido por las siguientes dimensiones, que se explicarán con más detalle en el capítulo correspondiente: **Motivación, Comportamiento Laboral, Habilidades Sociales y Estructura Psíquica**, cada una de ellas con sus respectivas dimensiones, que vienen a definir los diferentes rasgos de personalidad, observadas en el contexto laboral.

---

<sup>21</sup> Schneewind, 1984; Asndorpf, 1996; Amelang y Bartussek, 1997.

## 2.5 Origen de las entidades bancarias

Según José Luis García Ruíz, en *actualidad económica*, 2008, la Ley de Bancos de 1856 fue el origen de la banca moderna en España. Al llegar al poder, los liberales que triunfaron en la Vicalvarada (1854) entendieron que era urgente dotar a España de un sistema bancario. Hasta entonces, sólo habían existido un banco al servicio de la Hacienda, cuyo nombre había ido cambiando (Banco de San Carlos, 1782; Banco de San Fernando, 1829; Banco de España, 1856), y otros pocos nacidos al calor del privilegio.

Los liberales quisieron acabar con esta situación y que surgieran bancos a partir del comercio, exigiéndose simplemente el cumplimiento de una serie de condiciones objetivas.

Uno de estos bancos fue Banco de Bilbao y otro Banco de Santander, constituidos ambos en 1857. Llama la atención que, hoy día, el sistema bancario español esté dominado por sus instituciones decanas, pues BBVA y Santander, como es bien sabido, son los dos buques insignia del sector. Para conmemorar las efemérides de su fundación han publicado sendos libros, elaborados por académicos de prestigio.

Con una presentación de lujo y un texto escrito por uno de los mejores historiadores económicos españoles, el catedrático de la Universidad de Alcalá Pablo Martín Aceña, Banco Santander ha querido conmemorar sus 150 años de historia. Se trata de una entidad con un tamaño impresionante que encabeza el último ránking de Fortune (2007) de las empresas españolas, realizado sobre la base de los ingresos. Sus más de 68.000 millones de dólares (43.120 millones de euros) por ese concepto en cifras redondas dejan atrás a Telefónica (66.000 millones), Repsol YPF (61.000 millones) y, desde

luego, a BBVA (38.000 millones). El tamaño del Banco Santander es tan grande que ocupa el lugar 75 entre las 500 mayores empresas del mundo, considerando instituciones de todos los sectores productivos. En mayo de 2007, Emilio Botín Ríos (como llama Martín Aceña a Emilio Botín-Sanz de Sautuola García de los Ríos para abreviar) ingresó en el Instituto de la Empresa Familiar en representación del hóliding que agrupa los negocios de su familia. No pudo hacerlo en nombre de Banco Santander, que es mucho más que una empresa familiar.

En 1987, Jack Revell, el economista socialista que fundó el Instituto de Finanzas Europeas (Bangor University, Gales), señaló en su informe Fusiones y el papel de los grandes bancos que las entidades españolas eran poco competitivas en relación con sus homólogas europeas. Era preciso, si querían sobrevivir, que las entidades medianas y regularmente gestionadas (Vizcaya, Santander, Popular) se hiciesen con los grandes bancos de Madrid (Banesto, Central, Hispano Americano), en franca decadencia por su mala administración (el caso de Banco de Bilbao quedaba en un término medio). Para Revell, las mejores combinaciones serían Santander-Banesto, Vizcaya-Central y Popular-Hispano, combinación a la que podría sumarse el Bilbao. En la falta de competitividad de la banca española insistía también el informe de Arthur Andersen, La década del cambio. La banca en Europa en los próximos diez años (Londres, 1986) o el de Rob Dixon, La banca en Europa. El mercado único (Londres, 1991).

Desde luego, un problema era el tamaño. La posición media en el ránking mundial de 1988 de los 5 mayores bancos de cada país era 5 para Francia, 9 para Alemania, 13 para Gran Bretaña, 19 para Italia y 35 para España (entre los cinco mayores no estaba Santander). En el mercado único europeo sería muy difícil competir en esas condiciones. Pero lo que los analistas más

reputados fueron incapaces de ver era que el gran banco español se construiría sobre la absorción de TODA la decadente banca madrileña por Banco de Santander. Quizás si aquellos esforzados analistas hubieran tenido a mano un libro de las características del de Pablo Martín Aceña habrían sido más certeros.

El profesor Martín Aceña nos demuestra que la clave del éxito de la entidad líder ha estado en la creación de una cultura Santander que es fruto de la historia. Una cultura que se caracteriza por "una prudente cultura de riesgos combinada con el dinamismo comercial, la búsqueda de la rentabilidad, la defensa de la autonomía, una invariable vocación comercial, flexibilidad y capacidad de anticipación, ambición y audacia para asumir retos, conocimiento de las propias debilidades, profesionalidad de sus equipos humanos, identificación entre hombres e institución, la familia Botín".

En el prólogo del libro sobre BBVA, su presidente, Francisco González, señala que estamos ante un "éxito empresarial continuado durante siglo y medio", aunque el banco "ha atravesado auges económicos y profundas depresiones, años de intensa inestabilidad política y de guerra y periodos de desarrollo pacífico; ha mantenido su rumbo en entornos de sobrerregulación y de liberalización, de estancamiento y de cambio acelerado".

El libro está escrito con buena prosa y rigor académico por los catedráticos Manuel Jesús González y Rafael Anes, ayudados por la profesora Isabel Mendoza en la confección del abundante material estadístico y gráfico que acompaña a los textos. Los autores del libro parecen de acuerdo con el prologuista y han dedicado muchas páginas a glosar la historia económica del periodo en que se ha ido configurando el actual BBVA. Desde luego, no es posible entender cabalmente el devenir de las instituciones que han

confluido en BBVA sin atender a los cambios políticos, económicos y sociales.

UN BANCO LLENO DE BANCOS. La tarea acometida por los autores ha sido ciclópea. En realidad, no son 150 bancos los que han nutrido el BBVA, como reza el subtítulo de la obra, sino 166, excluyendo de este cómputo los 68 que habían sido anteriormente adquiridos por los bancos State National, Texas Regional y Compass.

Clasificando estas entidades por áreas geográficas, tendríamos que el grupo BBVA incorpora 91 que actúan o actuaron en España, el resto de Europa y en África; 41 mexicanas, 22 de otros países latinoamericanos y 12 de Estados Unidos (que llegarían a 80 si incluyéramos las últimas adquisiciones).

Naturalmente, la configuración de este impresionante grupo multinacional es tarea reciente. Es bien sabido que hasta el último decenio del siglo XX la economía española -y particularmente su sector bancario- se ha caracterizado por depender casi exclusivamente del mercado interno. Hay que destacar el mérito de Francisco González en este sentido. Los expertos internacionales vaticinaban hacia 1980 que las entidades españolas serían en poco tiempo pasto de la gran banca extranjera multinacional. Banqueros como González han demostrado cuan errados estaban los gurús, al saber dar un nuevo rendimiento a los activos intangibles acumulados durante décadas por bancos históricos como el Bilbao o el Vizcaya.

### **2.5.1 La banca española frente a la crisis**

**Según Raquel Lánder, Actualidad Económica, Unidad Editorial**

**Revistas, SLU. 2010**, en el año 2010 se contabilizaron 140 quiebras bancarias en Estados Unidos, que se suman a las 25 del año anterior. Este ejercicio la purga continúa, con 86 nombres más añadidos a la lista, según las estadísticas de la Federal Deposit Insurance Corporation (FDIC). El último en caer ha sido el High Desert State Bank, una entidad con sede en Albuquerque (Nuevo México) con 80.300 millones de dólares (65.178 millones de euros) de activos y unos 81.000 millones en depósitos. First American Bank, una entidad oriunda del mismo estado, ha asumido su cartera de depósitos.

Entre este desfile de heridos mortales por la crisis, hay quien se ha sabido beneficiar, y la banca española es un buen ejemplo: sin necesidad de dinero público para recapitalizarse, ha aprovechado para hacerse más grande en Estados Unidos comprando entidades a precio de saldo.

El cambio cualitativo llegó con la crisis financiera global, pero el desembarco, aunque tímido, comenzó antes: en 2004, BBVA realizó su primera adquisición en el mercado americano con la compra de Valley Bank en California. La inversión en Estados Unidos del banco presidido por Emilio Botín se remonta a 2006 y la de Banco Sabadell, a 2007, cuando compró Transatlantic Bank. Popular y Caja Madrid también están presentes en el país, pero su tamaño no es tan relevante. La Caixa es la única entidad ausente entre la gran banca.

El banco SANTANDER en octubre de 2008, apenas un mes después de la quiebra del gigante Lehman Brothers, decidió que era el momento de hacerse con el 75,65% del capital que no controlaba de Sovereign Bank. La operación se realizó mediante un canje de acciones. Esta entidad concentra su actividad en el noreste de Estados Unidos a través de una red de 722

sucursales. Tiene presencia en seis de las 26 mayores metrópolis del país, Nueva York incluido.

Su modelo de negocio, muy enfocado en ahorradores minoristas y pequeñas empresas, encaja como un guante con el cliente tipo de Santander. La entidad tiene un tamaño considerable: gestiona 34.605 millones de euros en créditos y 44.581 millones de recursos de clientes y un margen neto (beneficio operativo antes de provisiones) de 582 millones. Su proceso de saneamiento avanzó a buen ritmo. En 2009 perdió 25 millones de euros, pero en el primer trimestre de 2010 ya empezó a ganar dinero: 95 millones de dólares (69 millones de euros). Presentó una tasa de morosidad del 5,14%, no muy alejada del nivel promedio de impagos de la banca en España. Estados Unidos en el 2010 tuvo un peso del 5% en el beneficio total de Santander (en 2009 su contribución fue del 1%).

También el BBVA supo sacra beneficios de la crisis. Hace prácticamente un año que ganó la puja para hacerse con el control de Guaranty Financial, uno de los principales bancos tejanos, con 164 oficinas (entre Texas y California), que estaba ahogado por las pérdidas. Francisco González, presidente de BBVA, se implicó personalmente en las gestiones ante el Fondo de Garantía de Depósitos del país, el FDIC, que gestionaba la entidad y que asumió parte de los números rojos. BBVA presume de haber integrado el Guaranty en su franquicia americana (BBVA Compass) en sólo seis meses. Así, BBVA Compass se ha convertido en la decimoquinta entidad más grande de banca comercial de Estados Unidos, la tercera de Alabama y la cuarta en Texas, según datos internos de la entidad. El grupo ofrece servicios de banca minorista (créditos y depósitos), banca corporativa y gestión de grandes patrimonios. Tiene desplegada una red de 785 sucursales, y da empleo a 12.909 personas.

Al cierre del primer trimestre de 2010, BBVA Compass aportó un beneficio de 54 millones de euros al grupo, frente a las pérdidas de 1.071 millones de 2009, debido a las altas provisiones contabilizadas por impagos, que ascendieron a 1.419 millones. Mueve una inversión crediticia de 34.108 millones y 32.538 millones en depósitos de clientes. La tasa de morosidad se mantiene controlada en el 4,4%. Estados Unidos aporta un 10% del margen neto de BBVA, que alcanzó en el primer trimestre de 2010 los 3.183 millones de euros.

BBVA Y SANTANDER ganan más dinero en el extranjero que dentro del perímetro español y ésta es su gran baza competitiva a los ojos de los inversores. Ambos pretenden beneficiarse de la recuperación de la economía de Estados Unidos, que ha tomado la delantera a Europa en la salida de la recesión. El PIB americano creció un 3,2% en el primer trimestre de 2010. La demanda inmobiliaria, sin embargo, todavía sigue siendo demasiado tímida, a pesar de unos tipos de interés en el nivel más bajo de la historia (entre el 0% y el 0,25%) y sin perspectivas de subida a corto plazo.

No ayuda, sin embargo, que el presidente Obama decidiese retirar en abril los incentivos fiscales a la compra de viviendas. "Muchos de los proveedores especializados que existen en Estados Unidos, como agentes hipotecarios o distribuidores de tarjetas de crédito, han desaparecido por no ser viables, por no tener acceso a financiación o por no poder cumplir con los crecientes requisitos regulatorios. Esa circunstancia supone una clara oportunidad para los bancos fuertes y con un modelo de banca universal como BBVA Compass", explican fuentes del banco.

Se calcula que en el mercado americano funcionan 8.000 entidades. Es difícil encontrar grupos financieros que operen en casi todos los segmentos

de mercado, como sí sucede en España. Uno de los actuales focos de incertidumbre es cómo puede afectar a la banca española la reforma regulatoria que planea Obama, aunque los protagonistas le quitan bastante hierro. "Hasta donde conocemos, la nueva normativa no tiene que afectar ni modificar sustancialmente el modelo de negocio de BBVA Compass", dicen fuentes del banco.

El Banco Sabadell en enero de 2010 cerró la compra de Mellon United National Bank, con sede en Miami. El proceso de due dilligence (auditoría previa a una operación corporativa) se alargó durante casi seis meses. Finalmente el banco adquirió una cartera de 1.675 millones de dólares en depósitos y de 875 millones de créditos (el 60% del total), al tiempo que se libraba de los créditos malos, que quedaron en manos de The Bank of New York. La operación se cerró por 111 millones de euros. De un golpe, Sabadell escaló diez puestos en el ranking de entidades locales, para situarse en el sexto lugar por volumen de depósitos. Desde el 1 de julio, el logo del Sabadell luce en las principales arterias comerciales de Miami, considerado el centro financiero para Latinoamérica, dada su elevada población hispana.

Sabadell gestiona en Estados Unidos 6.400 millones de dólares. El PIB de Florida representa el 65% del español y alberga trescientas entidades financieras. La magnitud de la burbuja inmobiliaria en Miami fue enorme, aunque inferior a la que se produjo en California. "En dos o tres años el precio de los apartamentos se duplicó. La subida que en España se produjo en diez años se concentró en sólo tres en Miami. La bajada de precios fue tan explosiva como la subida. La consecuencia es que hemos vuelto a precios de 2003. La caída desde máximos del valor de los apartamentos ha sido del 50%", explicaba Fernando Pérez-Hickman, presidente del Sabadell United Bank. "Ahora el mercado se ha estabilizado, sobre todo en el caso de

las viviendas unifamiliares. Pero en el segmento de apartamentos todavía hay cierta sobreoferta".

Sabadell quiere aprovecharse del despertar del mercado hipotecario de Florida, después de varios años de descensos en la contratación de nuevos préstamos. Banco Sabadell formalizó en 2009 hipotecas por valor de 15.200 millones de dólares en el Condado de Miami, por encima de los 12.800 millones del ejercicio anterior. La previsión para 2010 fue algo inferior (14.600), debido a la retirada de las ayudas a la compra de vivienda. Su objetivo fue crecer en este año un 20% en banca privada, donde gestionan 2.300 millones de dólares, y otro 20% en banca corporativa. En banca comercial son más conformistas.

Dada la situación de mercado, sólo aspiraron a mantener el volumen de negocio. "Tenemos el objetivo de seguir ganando cuota, tanto desde el punto de vista comercial como aprovechando las oportunidades que puedan surgir", decían fuentes de BBVA. Los directivos de Sabadell fueron también muy claros: "Ahora gestionamos 6.400 millones de dólares y aspiramos a llegar a los 10.000 millones en cinco años. Orgánicamente o comprando. Creemos que este año y el próximo todavía podemos encontrar cosas muy interesantes", afirmaba Fernando Pérez-Hickman. Al fin y al cabo, el optimismo y la voluntad de crecer son parte del ADN de Estados Unidos.

Los activos de las entidades españolas en Estados Unidos superan los 100.000 millones de euros, aproximadamente lo que gestionan Santander y BBVA en México. Es un mercado con muy pocos bancos que cubran todos los segmentos del mercado, y muchas entidades especializadas han desaparecido con la crisis.

### **2.5.2 Razones de éxito del sector bancario español**

Las organizaciones del sistema financiero español, las fusiones y adquisiciones que se han presentado en los últimos años, han incorporado el conocimiento y la innovación como elementos de carácter estratégico y competitivo (Clavijo, 2002; Estrada y Osorio 2004; Urrutia, 1996). Por esta razón es necesario abordar la conceptualización y estudiar la génesis filosófica que la sustenta.

**Al tratar el tema del conocimiento** y sus diversas formas, se debe estudiar el pensamiento kantiano, el cual dio varias opciones para entender otras formas de conocimiento, a través del análisis de significado de lo cualitativo, en una época donde el predominio y desarrollo de la ciencia era fundamentalmente racionalista, inspirado en el movimiento empirista británico.

Haciendo este reconocimiento al pensamiento de Kant, se puede entender lo valioso que resultó haber puesto el énfasis, como una de las formas de conocimiento, en la intuición humana y como instrumento legítimo de investigación. El empirismo de la época era tan fuerte que poco espacio se daba a las nuevas formas de pensamiento por fuera de sus postulados, entre los cuales se encuentra: a) todo conocimiento está basado en la experiencia; b) la experiencia se puede convertir en algo productivo; c) es necesario eliminar los sesgos del observador en los procesos de observación; y, d) se debe considerar que lo observado representa la realidad y la observación empírica debe hacerse dentro de un contexto riguroso (Samuels, 2000).

Todo este movimiento fue lo que Kant presencié en el siglo XVIII y lo que realmente hizo que se descuidara el verdadero poder de la mente humana, la que fue ignorada y menospreciada por la corriente seguidora del

pragmatismo de la época. Fue Kant quien reafirmó el interés por la mente humana y la señaló como un fuerte instrumento de investigación que trasciende la observación y la evidencia empírica, a diferencia de los empiristas que se preocuparon fundamentalmente por el método de observación, fuerte herencia del positivismo. Parte del trabajo de Kant se fortaleció con el denominado Movimiento romántico fundamentado en el espíritu humano, en el romanticismo y en el sentimiento humano, que pretende trabajar para mantener lo característico de las personas simples, sus hábitos, lo que no ha sido transformado por el mundo moderno (Walle, 2001).

Las disciplinas administrativas y las funciones que las acompañan no han escapado a las diversas formas de conocimiento más tradicionales, el marketing (investigación cualitativa y cuantitativa) y las finanzas (investigación cuantitativa), constituyen buenos ejemplos sobre el tema. La propia evolución del marketing moderno y las diferentes metodologías, en especial la cualitativa, proviene de una profunda tradición humanista cuyos antecedentes bien podrían buscarse en el psicoanálisis, especialmente en aquello que tiene que ver con el instinto, la inconsciencia y, en general, todos aquellos impulsos no racionales; y, en la antropología, todos los aspectos asociados a la cultura y el conocimiento aportados

Sin embargo, es el trabajo de otro filósofo, Aristóteles, denominado *Metafísica*, el que se constituye en un punto de partida fundamental en la génesis del estudio sobre el conocimiento; particularmente sus aportes sobre las diversas formas de pensamiento, el pensamiento práctico, el pensamiento creativo (o productivo) y el pensamiento teórico, principio del que se originan. Los dos primeros están asociados al sujeto que piensa, mientras que el pensamiento teórico está fundamentado en el objeto que es pensado.

En síntesis, los saberes tanto práctico como creativo, son inherentes al sujeto (Aristóteles). Los planteamientos de Aristóteles han permanecido en el tiempo y han logrado estructurar la codificación disciplinar hasta ahora. Descartes, otro filósofo, se preocupó por el conocimiento y al preguntarse ¿cómo puedo conocer?, desarrolló su método. En tal sentido, la epistemología es el gran aporte de los filósofos de la época, constituyéndose hasta el día de hoy, en un baluarte para interpretar, conocer y reconocer la vida individual, grupal y social.

Disciplinas como la administración y la economía reflejan tales formas de pensamiento y se encuentran estructuradas a partir de los elementos de carácter teórico, práctico y creativo. Incluso el hombre de empresa requiere ser dotado de las diversas formas de pensamiento que fortalezcan tanto su saber pensar como su saber hacer. En tal sentido, la administración aborda el conocimiento de manera transversal involucrando el qué, el cómo y el por qué.

Surge entonces la idea de retomar el conocimiento aportado por las diversas disciplinas (antropología, sociología, psicología, comunicación, etc.), que hace de la administración una disciplina amplia y bastante compleja. De igual manera acontece hoy con las ideas del empirismo británico; la propuesta en sistemas de gestión de calidad de hechos y datos, refleja el interés de equiparar la realidad con las observaciones y no contaminar lo observado con las ideas del observador.

El conocimiento siempre ha estado precedido por las discusiones sobre el método con el que se aborda el conocimiento, filósofos como Kant, Hegel, Aristóteles, Peirce, Popper, han desarrollado algunas ideas sobre el tema. El propio Peirce combinó la ciencia con la filosofía y el misticismo (Samuels,

2000), y trabajó los aportes de la semiótica en la construcción de sentido en los diferentes signos. Al mismo tiempo, profundizó en las diversas formas empíricas de conocimiento, la denominada corriente pragmática cuyo hombre visible fue Peirce, entiende el conocimiento pragmático a partir de la experiencia y de la práctica.

Los aportes de Peirce a los trabajos sobre conocimiento, involucran no solo los aspectos más pragmáticos del conocimiento, entre ellos definir el conocimiento como una actividad, cuyas implicaciones han sido de gran importancia, sino también el aporte del propio concepto de abducción, que implica la formulación de hipótesis como una parte importante en el proceso de generación de conocimiento. La abducción se entiende como un tipo de inferencia realizada a través de una hipótesis explicativa que ayuda a explicar cada etapa en el proceso de generación de conocimiento (Peirce, 1971, 1978; Samuels, 2000) conjuntamente con el método inductivo (ir de lo particular a lo general).

Otro importante filósofo de la ciencia y del conocimiento fue Karl Popper, quien se constituyó en autoridad para los economistas y ayudó a plantear formas de conocimiento, las cuales han generado a través de los tiempos importantes problemas de interpretación. Pero en lo que la gran mayoría de los estudiosos de Popper (por ejemplo, Miller, 2000) se encuentran de acuerdo, es en lo significativo de sus conceptos: falsación, demarcación, análisis situacional y racionalismo crítico.

El conocimiento, las formas de pensamiento y los problemas del método a través del cual se conoce, han sido aspectos de fundamental importancia en el transcurso del desarrollo del pensamiento y de la propia naturaleza de la disciplina administrativa. Los métodos de conocimiento más generalizados,

como el deductivo y el inductivo, han sido objeto de estudio en las diferentes disciplinas económicas y administrativas. El método inductivo representa en los últimos tiempos un importante método para los estudios de casos y permite desarrollar una estrategia investigativa que genere la confiabilidad y la validez necesaria para llegar a construir teoría desde los diferentes casos (Eisenhardt, 2007).

Hoy se presencia un importante cambio epistemológico frente al gran boom del capital intelectual y la administración del conocimiento, enfrentado al llamado capital físico, más tradicional en su concepción y privilegiado por el mundo occidental. La idea de los trabajadores del conocimiento y las comunidades de práctica inundan la literatura en diferentes campos, incluyendo las disciplinas administrativas. Las organizaciones empresariales en todo el mundo reconocen la importancia del capital intelectual tanto o más que el capital financiero (Ross y Von Krogh, 1996). Cada día muchos consultores y hombres de empresa utilizan más los conocimientos de base, a la vez que la literatura emplea más la gestión del conocimiento.

En tal sentido, se genera la preocupación no solamente por los conceptos, las herramientas y los modelos de la gestión del conocimiento, sino también por la naturaleza misma del conocimiento, para así poder precisar los más importantes aspectos de carácter epistemológico. Preguntas como: en qué consiste el conocimiento, cómo se puede reconocer el aprendizaje, cómo se produce el aprendizaje, qué papel juega el aprendizaje en las organizaciones y qué papel juega el conocimiento frente a la competencia, son aspectos de importancia mayúscula, en el entendido que la naturaleza del conocimiento da las bases sobre las cuales se desarrolló el quehacer de los investigadores u hombres de empresa. En tal sentido, “(...) entender cómo el conocimiento es desarrollado en una compañía, es una condición para administrar el

conocimiento y el capital intelectual (...)” (Ross y Von Krogh, 1996, p. 334).

Un aspecto muy importante es la idea de conocimiento diferenciada de la idea de información; dado que en el segundo caso es posible determinar su crecimiento, en el primer caso, el conocimiento es inherente al individuo, hace parte de él y por lo tanto, como lo diría Peter Drucker (1995), el conocimiento se traslada a donde se traslade el individuo; la rivalidad competitiva no estará en los procesos y las técnicas, sino en la lucha por el conocimiento.

El conocimiento organizacional en algunos casos es reconocido como producto de la experiencia, en otros, se asocia a los procesos de repetición. De igual forma, la preocupación sobre las formas de aprendizaje dejó de ser parte exclusiva de los filósofos y se convirtió en temas de discusión de todos aquellos que tienen alguna preocupación por las formas en que los individuos incorporan el conocimiento, preocupación que pasa por disciplinas como la economía y la psicología, entre otras (Nasher y Ruhe, 2001).

El pragmatismo americano ha sido también parte de este movimiento por identificar las formas de conocimiento y proponer alternativas en tal sentido. La investigación, la interpretación y la acción, son elementos inseparables en esta concepción del conocimiento.

Desde el punto de vista de la empresa, el **conocimiento se constituye** en una importante fuente de **ventaja competitiva** dado que es más complejo que los procesos de almacenar, manipular y procesar información, ya que el conocimiento se transforma. Cada vez hay mayor claridad de las diferencias

existentes entre información, conocimiento y los datos simples sin procesamiento y desarrollo propio. El dato está más articulado a lo sensorial, la información está determinada por el grado de organización o estructura que esta contenga con significado y contextualizada, mientras que el aprendizaje se identifica como la evolución del conocimiento en el tiempo (Bohn, 1994).

Otro aspecto a resaltar para las organizaciones es el conocimiento tecnológico; en este sentido, Bohn (1994), lo define como “el entendimiento de los efectos de las variables internas (input) sobre las variables externas (output)” (p.235), entendiéndolo como un sistema repetitivo para producir un producto o servicio que incluye personas y máquinas, software y procedimientos. El conocimiento tecnológico es un aspecto central en los procesos de fusión e integración por el desarrollo heterogéneo que presentan las entidades inmersas en los procesos.

Los grados de desarrollo en la gestión del conocimiento tecnológico varían y, por lo tanto, los procesos de integración presentan diversos problemas de adaptación. En algunos casos son los clientes quienes sienten más los efectos tecnológicos de las fusiones.

En este apartado se presentan ocho escenarios de conocimiento denominados spectrum de conocimiento, en las que se pueden encontrar desde las artes hasta las denominadas ciencias puras. El rango de los escenarios puede hallarse desde la ignorancia hasta el conocimiento completo, pasando por la mediación, el control y la caracterización de los procesos; aspecto que podría ser estudiado con algún detalle en una futura propuesta de investigación.

Para Bohn (1994) es importante plantearse la aplicación de los diferentes escenarios de conocimiento y, en tal sentido, propone tener en cuenta algunos principios, tales como:

- Poder entender cuánto se conoce y no se conoce;
- Entender la localización del conocimiento, las implicaciones de accesibilidad, transmisión y las habilidades para poder conocer otras cosas;
- Y, el cuidado que se debe tener con los trabajadores para que entiendan los procesos, debido a que esto les permitirá poder anticipar situaciones y por lo tanto mejorar los procesos, aspecto central en los procesos de gestión de la calidad organizacional donde se involucra a los individuos en pequeños grupos que en el fondo son grupos de conocimiento (círculos de participación/calidad, grupos primarios/grupos de detección analítica de fallas)
- Finalmente, el autor propone aprender cuidadosa y sistemáticamente de otras organizaciones con similares situaciones, hacer simulación a través de modelos y desarrollar prototipos de los procesos y someterlos a revisión permanente.

En términos del conocimiento y el aprendizaje organizacional, la literatura circundante considera el aprendizaje como una particularidad individual y, en esa medida, circunscribe el aprendizaje organizacional al desarrollo de las habilidades personales.

En otro sentido, la literatura trabaja sobre un lenguaje bastante abstracto (Elkjaer, 2001). El aprendizaje organizacional requiere de un buen clima de trabajo en el que este inicie con el aprendizaje personal y no con cambios en las prácticas y en las estructuras administrativas, algunos autores consideran

que el aprendizaje organizacional debe comenzar con un curso de calidad personal. Todo esto debido a que el aprendizaje de los trabajadores se presenta a través de su trabajo diario y de los problemas que ellos enfrentan en ese diario vivir (Elkjaer, 2001).

En los procesos de fusión en el sector financiero, se han evidenciado importantes trabajos (Urrea, 1997; Weiss, 1997) que pretenden hacerle frente a las condiciones del clima de trabajo, dado que el desplazamiento de alguna parte de la fuerza de trabajo crea un ambiente de bastante incertidumbre frente a las nuevas condiciones de integración empresarial, y por tanto, los esfuerzos se centran al inicio en la sensibilización del proceso y en la gestión del cambio fundamentado en aspectos culturales que tendrían incidencia en la gestión de un nuevo conocimiento generado a partir de los procesos de integración organizacional.

Algunos autores consideran el aprendizaje como el resultado de un cúmulo de experiencias, dado que se entiende que el aprendizaje no es solamente un proceso epistemológico fundamentado en la cognición individual sino que es una especie de construcción social y situacional. Este aspecto pone de presente el contexto social en que los individuos interactúan y por ello la importancia que se reconoce a las denominadas comunidades de práctica (Wenger, 1991).

Todos estos trabajos ayudan a entender el tema del aprendizaje como temas de carácter social, como una construcción social y que por lo tanto se genera en contextos de interacción. En tal sentido, Dewey (1981) considera que el conocimiento se construye haciendo preguntas sobre situaciones de incertidumbre, pero estas preguntas normalmente son basadas en la experiencia del que pregunta. Los procesos de fusión y adquisición generan

nuevas formas de interacción y constituyen nuevos escenarios en donde se desarrolla el aprendizaje intraorganizacional.

**La innovación** ha tenido tanto sus orígenes como sus desarrollos en diversos campos del conocimiento y en distintas áreas de aplicación, como es el caso de la industria metalúrgica. También se reconocen importantes esfuerzos realizados a comienzos del siglo XX por compañías como Kodak, Western Electric, Du Pont y General Electric, quienes la utilizaron para iniciar sus proyectos de investigación y desarrollo, esfuerzos que posteriormente tuvieron acogida y se extendieron a otras industrias americanas (Graham, 1987). Resulta importante la manera como la industria de la época empieza a interesarse por nuevos desarrollos en sus productos y, a pesar que la competencia para ese entonces era incipiente, el interés por el conocimiento y la aplicación era un elemento importante de análisis.

De otro lado, se evidenciaba el gran debate entre los científicos puros que desarrollaban la ciencia per se sin buscar aplicación industrial y aquellos que consideraban que el desarrollo científico tenía sentido en la medida que se convirtiera en algo aplicado y que posibilitara el bien común. Esto llevó a una postura intermedia de colaboración entre la ciencia y la industria, la cual se concretó después de la Primera Guerra Mundial a través de la industria metalúrgica.

Las preguntas que se hicieron los representantes de la industria, la academia y los científicos a comienzos del siglo pasado (Graham, 1987), aún se hacen en los países latinos. Preguntas tales: ¿cómo podría la industria, el gobierno y la academia trabajar conjuntamente para desarrollar la industria? Y ¿qué podrían hacer las compañías para crear el clima y las condiciones de investigación nacional para la efectiva aplicación del conocimiento

científico? No deja de sorprender, a pesar del tiempo transcurrido, que este sea aún un tema tan vigente en las discusiones actuales sobre ciencia y tecnología.

Es conveniente estudiar cómo a través del tiempo han existido barreras importantes que limitan la integración entre ciencia, industria y la aplicación de los desarrollos científicos en las empresas. A comienzos del siglo pasado era evidente la separación entre el hombre práctico, quien aplica los desarrollos al trabajo industrial, y aquellos científicos que pretendían no contaminarse con la aplicación de los desarrollos científicos. Estos últimos provenían de clases sociales altas y correspondientes a unas minorías letradas, se preocupaban solamente por los principios científicos y trabajaban únicamente desde la teoría (Graham, 1987).

Por otro lado, estaban aquellos ingenieros y administradores pragmáticos que consideraban la ciencia como un cuerpo de conocimientos a la espera de ser aplicados. La convergencia entre unos y otros dio a los empresarios un importante aire de optimismo, y se considera la cumbre de 1919 que coordinó Rosenhain, como el inicio de lo que posteriormente se denominaría La industrialización de la ciencia. Esto debido a que en ese momento se consideró que la industria tomó el control de las investigaciones y posteriormente de la agenda de investigaciones hacia el futuro. Esto llevó a que los científicos fueran empleados en la industria para realizar investigaciones aplicadas, lo que generó el apoyo del gobierno y tuvo como consecuencia el incremento de “los programas científicos universitarios” (Graham, 1987, p.25).

Con los elementos señalados anteriormente se sientan las bases de la colaboración mutua entre universidades y los diferentes laboratorios

industriales, que inició en la industria de la metalurgia pero que rápidamente fue extendida a otros sectores de la industria tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos; lo que generó que el mercado de graduados y posgraduados aumentara en la industria y los laboratorios se convirtieran en el refugio de los investigadores. La situación en los Estados Unidos presentaba algunas especificidades, dado que su política nacional prohibía el uso público de las investigaciones para fines privados, generando que creciera la investigación privada para uso industrial y se creara “el programa federal de investigación” (Graham, 1987, p.28) con el fin de hacer visibles sus resultados.

Todos estos desarrollos generaron el crecimiento de los departamentos de investigación y desarrollo en las diversas industrias, los avances en la química, la ingeniería mecánica y la ingeniería eléctrica, posibilitaron nuevas investigaciones aplicadas a la industria y las universidades desarrollaron programas de investigación científica. Para el año de 1930 cerca de 1.500 compañías trabajaban con graduados de estos programas científicos (Graham, 1987).

Se evidenció cómo la investigación científica aplicada se desarrolló en medio de dos guerras mundiales, con el auspicio del sector privado y, fundamentalmente, caracterizado por la investigación especializada y aplicada. Es así como entre 1950-1960 las compañías crearon, a gran escala, las unidades de investigación y desarrollo, principalmente en empresas de alta tecnología.

En el sector financiero, en los últimos años las nuevas tecnologías se han convertido en variable clave de éxito en el mundo. Los novedosos desarrollos tecnológicos y sus implicaciones en la manera como el

consumidor se relaciona con su entidad bancaria, han cambiado a través de la tecnología, lo que ha generado una importante innovación en la relación cliente-proveedor y en el propio conocimiento de la entidad hacia sus clientes.

Entre los principales beneficios generados a los clientes a partir de las innovaciones vía desarrollos tecnológicos, se pueden encontrar: la ampliación de la cobertura en los servicios, la agilidad y el acceso desde cualquier sitio vía internet, entre otros. Los procesos de fusiones y adquisiciones en la banca han generado una mayor integración tecnológica, un aumento en las plataformas, la utilización con mayor agilidad de la fibra óptica, mayores servicios y nuevos sistemas de outsourcing financiero. Todo esto ha incidido en los procesos de transformación, vía reestructuración, a partir de la innovación en los productos y servicios financieros.

### **2.5.3 La reestructuración organizacional a partir de los procesos de innovación: una mirada desde el modelo autónomo y el modelo de enlace**

En el punto anterior se señaló cómo el debate entre los científicos puros y los científicos industriales terminó en una mutua colaboración entre la academia, la ciencia y el Estado. También se señaló cómo la industria había adoptado a los científicos y sus investigaciones aplicadas, así como la creación de los departamentos de investigación y desarrollo. A continuación se presentarán las implicaciones de estos elementos para el conjunto organizacional y la interrelación de los departamentos de investigación y desarrollo con el resto de la corporación.

Varma (1995) señala que la investigación organizada, como actividad corporativa, se inició a comienzos del siglo XX, priorizando las unidades de investigación y desarrollo en los laboratorios. Igualmente, indica que fue con las compañías vendedoras de patentes que se generó un cambio tecnológico importante, lo que logró establecer la investigación en ciencia y tecnología como una actividad de carácter funcional en las organizaciones empresariales. En este sentido, se podría decir que algunas compañías en el sector manufacturero incorporaron científicos e ingenieros que desarrollaron patentes en una época en que la tecnología era bastante estable.

Fue en la década de los años ochenta donde se presentó el gran salto tecnológico y científico, a partir de un nuevo modelo de desarrollo que implicaba la generación de conocimiento partiendo de las divisiones de negocios de las compañías, las cuales estaban articuladas a las metas e intereses de las organizaciones empresariales. Este modelo fue acogido de manera inmediata y logró integrar tanto las necesidades e inquietudes de los científicos como las necesidades e intereses de la industria. Fue así como la unidad de investigación y desarrollo (I&D) de las empresas se convirtió en un elemento central del desarrollo no solo científico sino de negocio corporativo (Varma, 1995).

De los elementos anteriores surge lo que Varma (1995) denominó los modelos autónomo y de enlace o encadenamiento. En el modelo autónomo, que se extendió desde la Segunda Guerra Mundial, los científicos desarrollaban proyectos basados en intereses generales de la compañía, tenían investigaciones de largo plazo, trabajaban en pocos y similares proyectos, sus estrategias de investigación y desarrollo eran bastante claras y existía una relación indirecta entre la unidad de investigación y las unidades de negocios.

Esto cambia a partir de la mitad de la década de los años ochenta, época en la cual se instala el modelo de enlace o encadenamiento, ya que los científicos trabajan en muchos y diferentes proyectos, sus énfasis están basados en el desarrollo, hay un enlace directo entre investigación y el resto de unidades de negocios, se hace énfasis en la investigación de corto plazo y los científicos generan proyectos con énfasis en las necesidades de los consumidores (Varma, 1995).

Tal como puede evidenciarse a través de los aspectos anteriores, las organizaciones son transformadas, tanto en su estructura como en su forma de integrar los conocimientos, con el medio externo y establecen relaciones diferenciadas con su entorno y, en especial, con los consumidores (Molina, 2000).

Los desarrollos científicos han ido de la mano con los modelos de gestión administrativa. Tanto las tecnologías blandas como las tecnologías duras coexisten en los procesos de desarrollo e innovación. La incorporación del mercado como fuente de información para los posteriores desarrollos de la ciencia, se convierte en un elemento central para la toma de decisiones administrativas. Lo más importante de todos estos aspectos es el reconocimiento, tanto del conocimiento como de la innovación, en los procesos de desarrollo organizacional desde la década de los años ochenta y los cambios que han generado desde entonces en el ejercicio administrativo.

Hoy se observan con mayor intensidad cambios en las formas de desregularización del trabajo, externalización de las funciones empresariales, análisis comparativo en busca de una mayor competitividad, y la ciencia y la tecnología se encuentran en el centro de estos procesos de cambio.

La reestructuración organizacional ha transformado las estructuras administrativas y ha generado mayor flexibilización laboral en el sector financiero; como producto de ello, ha realizado procesos de desconcentración y ha entregado en outsourcing parte de los procesos, como la cartera, el servicio al cliente y el manejo de las bases de datos, entre otros.

### **2.5.3.1 El outsourcing como estrategia y como fuente para la innovación**

Algunos de los más importantes autores (Chiesa, Manzini y Pizzurno, 2004; Cooper, Edgett y Kleinschmidt, 2004; Quinn, 2000), señalan las transformaciones que se están presentando en el ejercicio de la innovación asociado a la gestión administrativa y los cambios que esta involucra. Señalan cómo el outsourcing de innovación es cada vez más frecuente y se ha convertido en una opción estratégica para el desarrollo y la tecnología, hasta el punto de llegar a colocar a una compañía en posición de liderazgo en el mercado, a través de la reducción en sus costos, en la facilidad para tomar decisiones, en la flexibilidad de su fuerza de trabajo y en la capacidad para integrar todos sus frentes de trabajo.

La estrategia administrativa del outsourcing de innovación ha cambiado la industria en el mundo en diferentes sectores claves para la economía, como es el caso de la industria de los automóviles, la aeroespacial, la industria química, los servicios financieros, los sistemas de energía y el cuidado de la salud (Quinn, 2000). La pregunta sería ¿por qué el outsourcing se ha convertido en un elemento central para la innovación? Muchos podrían ser los intentos de respuesta, pero Quinn busca responder desde una mirada más integradora. El autor plantea que existen cuatro fuerzas muy poderosas que han creado este escenario en el que se desarrolla el outsourcing de la

innovación:

- La demanda se está duplicando cada catorce o dieciséis años, creando mercados muy especializados;
- La oferta de científicos y trabajadores del conocimiento se ha incrementado sustancialmente, al igual que los mercados de tecnología y las comunicaciones;
- Aumento en la capacidad de interactuar a través de Internet, mayor capacidad tecnológica, desarrollo de la química y los computadores; y,
- Nuevas iniciativas que han venido emergiendo a través de procesos de privatización, nuevos incentivos para el emprendimiento, disminución en las barreras nacionales e internacionales y nuevas y variadas formas de administración.

Los procesos de reestructuración administrativa han sido la constante desde finales de la década de los años ochenta y los inicios de los años noventa. El benchmarking, la reingeniería de procesos y las formas de desregularización de la fuerza de trabajo, denominada outsourcing, se han tomado todas las industrias.

En el caso del outsourcing de la innovación, la externalización de los procesos científicos se ha constituido en una importante fuente para la innovación empresarial, y el crecimiento de los mercados de servicios y productos abre las puertas a nuevas ideas de negocio con base tecnológica. Se genera entonces una gran posibilidad de desarrollar nuevos productos y servicios, hay mayor libertad tecnológica y con menores costos (Marín, 1999).

### **2.5.3.2 La creatividad organizacional y los elementos que inciden en la innovación**

Como se ha podido constatar, las nuevas tecnologías y las nuevas oportunidades de negocios han convertido a la creatividad en prerequisite de la innovación, una de las actividades más reconocidas por estos tiempos. Autores como McAdam y McClelland (2002), señalan que la innovación como ventaja competitiva requiere de la generación de nuevas ideas y que estas han convertido a la creatividad en la expresión de la innovación.

Algunos autores han ubicado el concepto de creatividad en el centro del desarrollo innovativo, señalando que “la creatividad es la síntesis de nuevas ideas y la innovación es la implementación del resultado de la creatividad” (Heap, 1989, p.16). La innovación es poner la creatividad en acción, al mismo tiempo, la creatividad involucra diversidad de pensamiento pero la diferencia con la innovación es que esta requiere que ese pensamiento converja (Gurteen, 1999).

Otros piensan que el potencial creativo en una organización está determinado por el potencial creativo de sus integrantes y por la motivación que en ellos se logre generar a partir de ambientes que la estimulen y la capacidad receptiva que tenga la organización de las ideas de sus miembros (Amabile, 1997).

En general, los estudios sobre la creatividad organizacional y la generación de ideas consideran dos grandes componentes:

- Las características de los miembros de la organización y
- Las características de la organización.

En los estudio de Tierney, Farmer y Graen (1999) y McAdam y McClelland (2002) sobre la interactividad entre los supervisores, empleados y personal administrativo, se sugiere que la creatividad depende de la motivación intrínseca de los empleados, de la relación cognitiva entre supervisores y empleados y del soporte que los supervisores den a los empleados. De igual manera, se identifica el papel que cumple la cultura y el clima organizacional en la capacidad de innovación de los miembros de la organización (capacidad para tomar riesgos y posibilidad de expresar sus ideas, entre otras).

Mucho se habla y escribe en la administración moderna sobre la capacidad de los individuos de tomar decisiones en su ámbito laboral, facultados por los directivos (Empowerment); grandes aportes ha realizado la gestión integral de calidad, los círculos primarios, los círculos de calidad, entre otros, por generar nuevas y ampliadas iniciativas en el mundo laboral.

Grandes empresas en el sector financiero, y en el sector de alimentos, han desarrollado mo delos de gestión administrativos que buscan desarrollar a los individuos y propiciar las nuevas iniciativas en ellos. Pero la verdad es que se requiere mucho más allá de la buena voluntad, precisa la estructuración de políticas de gestión coherentes con los lineamientos organizacionales.

Por último, se reconocen algunos factores que inciden en el desarrollo de los procesos de innovación, como son: el estilo administrativo, la estructura organizacional, la visión de la compañía, la capacidad de tomar riesgos, los equipos de trabajo, la competencia y la creatividad en las relaciones con los colegas (McAdam y McClelland, 2002).

### **2.5.3.3 Los sistemas nacionales de innovación**

Los sistemas nacionales de innovación ponen de presente la discusión entre región y globalización. Por un lado reconocen las especificidades locales y por otro entienden el impacto de los procesos de globalización en el conocimiento, la innovación y en el propio desarrollo científico frente a la calidad de vida de los individuos.

Algunos autores (Lundvall, 1998, 2007), consideran algunos aspectos de fundamental importancia para pensar el tema de la innovación y el aprendizaje en el contexto de los sistemas nacionales de innovación, como lo son el horizonte de tiempo, la confianza entre los actores, el componente de racionalidad y el tema de la autoridad.

En los sistemas nacionales de innovación se requiere de manera importante el carácter interdisciplinario según la concepción de sistema desarrollada por Bertalanfy (1925), pero adicionalmente, entran en juego aspectos claves como el poder de aquellos que toman las decisiones de la política de ciencia y tecnología de un país desde el escenario de la política. La estructuración de un plan de ciencia y tecnología en el marco dentro del cual los investigadores, los científicos en todas las disciplinas, las universidades y la industria podrían tener reglas de juego claras en el marco del desarrollo científico de un país.

En los sistemas nacionales de innovación conviene tener en cuenta dos dimensiones que permiten asimilar mejor el tema. El primero es entender el conocimiento como un recurso, y el segundo, poder identificar el aprendizaje como un proceso que tiene sus etapas. En tal sentido, al incorporar el aprendizaje, el conocimiento y la creatividad, se podrá hablar

de innovación. Pero es preciso entender que la innovación requiere de la difusión y el uso para que se consolide, de esta manera se podrá hablar de la innovación como de un proceso de interacción.

#### **2.5.4 Los procesos de transformación organizacional en el sector financiero**

El sector financiero ha sido uno de los sectores de la economía que mayores procesos de transformación organizacional ha presentado durante los últimos años a través de las fusiones, alianzas estratégicas, integraciones, y en general, diversas formas administrativas y jurídicas que han generado cambios significativos tanto en su estructura organizativa como en los aspectos tecnológicos y diversas posturas administrativas tendientes a enfrentar los cambios en el mercado y la competencia. Todo esto ha permitido una mayor orientación al cliente, la utilización de nuevas formas operativas de prestar el servicio y una manera diferenciada de relacionarse con sus clientes y proveedores. Esto como producto de un mayor conocimiento organizacional e importantes innovaciones de carácter tecnológico.

Entre los principales cambios encontrados aparecen: una mayor integración financiera internacional, nuevos desarrollos tecnológicos en informática, telemática y comunicaciones, mayor desregularización financiera, una orientación de los grandes bancos a operar como banca de mayoreo, un incremento del cobro de comisiones, entre otros.

Según algunos autores (Kennedy, 1999; Webster, 1992), hablar de globalización era legitimar la ruptura de las fronteras para la expansión irregular del capital; o insistir en el caos de la competitividad, para generar

dominación, rivalidades y luchas en un mundo cada vez más desigual. Para los investigadores que abordan estudios de esta naturaleza (por ejemplo, Barney, 1991), ignorar el tema era casi como desconocer las ideas de quienes se oponen a él, y son tan válidas como la existencia de los nuevos escenarios económicos en los cuales, necesariamente, se mueve el futuro económico.

Uno de esos escenarios es la dinámica de transformación del sector financiero, inmerso por demás, en los nuevos ambientes de la competitividad y del desarrollo económico. Esta situación, ha creado un marco propicio para las alianzas estratégicas, fusiones, integraciones y diversas formas de cambio empresarial. Se articulan así las grandes transformaciones de los paradigmas clásicos tan comunes en las organizaciones que conforman el sector financiero. Los nuevos procesos de transformación abordan nuevos fines y objetivos, nuevas formas de realizar las actividades vía desarrollo tecnológico, que siempre tendrán consecuencias en las diferentes formas de organización del trabajo (Urrea, 1997).

Sin embargo, esas actividades también generan cambios en las relaciones socio-laborales al interior de las organizaciones del sector (Clavijo, 2002). Esta situación obliga a implementar nuevas teorías administrativas y prácticas de gestión, llámese reingeniería de negocios y procesos, benchmarking, calidad total o productividad, o simplemente sistemas de desregularización de la fuerza de trabajo (Weiss, 1997).

Desde que el sector financiero mundial acogió lo sugerido en el Acuerdo del Comité de Basilea (Suiza, 1988), la banca internacional ha estado empeñada en orientar sus objetivos hacia un nuevo marco del capital, basado en el

fortalecimiento de una disciplina de mercado. Son tres los principios básicos para lograrlo:

- El mejoramiento del cálculo para la suficiencia de capital (incluye el estudio para privatizar la banca oficial);
- La determinación de un proceso de análisis con fines de supervisión, y
- La permanente optimización de sus procesos con el fin de ambientarlos a las políticas de una banca universal (Bouzas, 1996).

En este contexto, además de las enmiendas hechas al Acuerdo de Basilea, se presenta el modelo para integrar a la banca internacional bajo unas normas específicas o normas bancarias universales, para atenuar, entre otras cosas, las categorías de riesgo.

Durante la década de los años ochenta (Bouzas, 1996), en el sector financiero se experimenta:

1. Desregulación financiera. Un proceso de salida de capitales del sector e incremento de los intermediarios financieros no bancarios.
2. Desarrollo tecnológico en informática, telemática y comunicaciones. El rayo láser, la fibra óptica y digital, la robótica, la inteligencia artificial y las comunicaciones vía satélite han cambiado radicalmente la operación en el servicio financiero. Estos aspectos transforman las relaciones con el usuario. Los procesos administrativos se convierten en baluartes de la eficiencia.
3. Integración financiera internacional. A finales de la década anterior hubo un proceso de integración internacional en el sector financiero que fortaleció el capital y la cobertura de las empresas multinacionales del sector,

representando una mayor movilidad de tales capitales y nuevos desarrollos tecnológicos. Este fenómeno se presentó en los mercados financieros tradicionales como Zurich, Londres, Nueva York e incursionó en el bloque asiático y países de Europa, España, por ejemplo, sin tradición financiera, igual Brasil y Chile, participando de este nuevo boom del sistema financiero internacional.

4. Orientación de los grandes bancos a operar como banca de mayoreo. Las grandes entidades bancarias basan la obtención de sus recursos en el sistema de fondeo en bloque en los diferentes mercados de dinero, lo que les permite bajar el nivel de dinero líquido manipulable, como son las ventas de certificados de participación crediticia y el mercado de créditos hipotecarios.

5. Incremento del cobro de comisiones. Se presentó tanto en la prestación de servicios bancarios, debido a la incorporación de costosas tecnologías, como a los cambios del sistema de operación con otros modelos administrativos. Estos elementos se ven reflejados en el aumento de comisiones que los prestadores de estos servicios cobran a clientes y usuarios.

6. Tendencia de la banca universal. Las anteriores formas de operar estaban claramente definidas y en parte esto restringía la prestación de un mejor servicio. Hoy, las organizaciones del sector financiero ofrecen paquetes integrales como: sistema hipotecario, casa de bolsa, casa de cambio, factoraje, fideicomisos, banca de crédito, aseguradora, relaciones financieras con el extranjero, etc. Aspectos traducidos en incremento de reservas financieras, aun en bancos acreedores de países en desarrollo; prioridad en la inversión tecnológica y crecimiento de la banca japonesa, que concentra el 35% de los activos bancarios mundiales.

7. Quiebras y amenazas de colapso bancario. Todos los anteriores elementos han coadyuvado a generar una gran inestabilidad organizacional en el sistema financiero. No todas las organizaciones pueden subsistir a los turbulentos cambios que traen los nuevos modelos de operación. Es cuando hay quiebras de entidades que en otras épocas fueron prósperas organizaciones empresariales.

Sin embargo, en los últimos años el sector financiero empezó a sentir los efectos de una desaceleración económica. Esta situación se está manifestando en los indicadores de gestión de las organizaciones. En el contexto de la globalización y en particular, debido al grado de internacionalización de las instituciones financieras en todo el mundo, se ha incrementado de una manera poco inusitada el grado de competencia entre las diferentes instituciones; competencia que ha posibilitado un gran desarrollo tecnológico que permite descongestionar las instituciones y facilitar al usuario una mayor movilidad y flexibilidad en los horarios de los servicios financieros. Por esta razón, entre otras, las organizaciones del sector han venido realizando ingentes esfuerzos con el fin de crear un ambiente interno y externo que facilite la utilización de tecnología como herramienta física y como instrumento para la obtención de información oportuna e incrementar la capacidad de respuesta a los usuarios (Estrada, 2005).

En un sector tan competitivo como el financiero, la innovación y puesta en marcha de dichas tecnologías, representan una ventaja para aquellas organizaciones que con mayor facilidad y rapidez puedan llegar a desarrollar innovaciones. Algunas entidades bancarias han podido actuar con mayor rapidez que otras, tal es el caso de la banca extranjera, que marcha al ritmo de sus casas matrices; pero en general, la mayoría de los establecimientos

bancarios han ido entrando poco a poco al nuevo mundo de los servicios electrónicos. Esta tecnología se encuentra presente en las sucursales virtuales, los cajeros automáticos, los servicios de call center, los pagos en línea, entre otros, que varían de acuerdo con cada entidad.

Los servicios electrónicos puestos en marcha, permiten aumentar la eficiencia operacional, contribuyendo así a que la relación de gastos administrativos a activos se reduzca significativamente. Lo anterior tiene como uno de sus principales objetivos reducir sustancialmente los costos de dichas operaciones, así como ofrecer nuevos y mejores productos y servicios para incidir de manera positiva en la satisfacción del cliente.

El cambio tecnológico implica también cambios en el comportamiento del consumidor, tanto por adaptación a los nuevos sistemas, como por su reacción al cambio y el impacto que éste genera.

### **2.5.5 Antecedentes de la orientación al valor del cliente**

Investigadores como Narver y Slater (1990), Jaworski y Kohli (1993), Deshpandé, Farley y Webster (1993), Matsuno y Mentzer (2000), Webb, Webster y Kreppa (2000), Llonch y López (2004), Low (2005) han corroborado en sus estudios que la orientación al mercado como filosofía de negocio actúa como generadora de ventajas competitivas y mejores resultados empresariales. Esto porque una empresa orientada al mercado utiliza el conocimiento de éste para la formulación e implementación de su estrategia (Hunt y Morgan, 1995; Morgan y Strong, 1998) y se destaca frente a sus competidores por su mayor habilidad para comprender, captar y retener a los clientes.

La capacidad de comprensión del mercado permite a la empresa anticiparse a las oportunidades del mismo y hace referencia a la habilidad para percibir y actuar sobre los eventos y tendencias del mercado (Narver y Slater, 1990; Kohli y Jaworski, 1990). La capacidad de relación con los clientes se refiere a la habilidad de las empresas para establecer, fortalecer y desarrollar relaciones rentables con el cliente (Grönroos, 1989).

Como respuesta al entorno cada vez más turbulento, competitivo y exigente, tanto del mercado como en tecnología, la orientación al mercado y el marketing relacional convergen en la estrategia de negocio basada en la gestión de relaciones con clientes (Customer Relationship Management, CRM) en función del valor del tiempo de vida de la relación cliente-empresa.

En este sentido, el compromiso y la confianza son clave para mantener relaciones de largo plazo con los clientes, ya que según la teoría compromiso confianza de Morgan y Hunt (1994) ambas variables conducen a la efectividad, eficiencia y productividad de las relaciones. La confianza está considerada como un factor esencial para el éxito de las relaciones entre empresas y el cliente (Dwyer, Schurr y Oh, 1987; Moorman, Deshpande y Zaltman, 1993) y el compromiso relacional es un elemento crítico para las relaciones a largo plazo (Morgan y Hunt, 1994).

En los recientes años han surgido reveladoras investigaciones que corroboran que las compañías deberían valorar la cartera de clientes como el activo clave para conseguir la rentabilidad del negocio (Gupta et al., 2006; Kumar et al., 2006).

De acuerdo a Reinartz, Krafft y Hoyer (2004, p. 294) el CRM es un

“proceso sistemático para gestionar la relación de iniciación, mantención y terminación con el cliente a través de todos los puntos de contactos para maximizar el valor del portafolio de sus relaciones”. Este paradigma sitúa al cliente en el centro de todo el negocio, en este sentido, la gestión integrada de la relación con el cliente se convierte en una estrategia básica de supervivencia y crecimiento. Al centrarse en el cliente, éste pasa a estar por delante de los procesos internos de la organización, siendo la forma en que el cliente quiere interactuar con ella lo prioritario.

De esta manera el actuar para el cliente pasa a ser substituido por actuar con el cliente. Por consiguiente, el enfoque va más allá de un marketing relacional apuntando a un marketing colaborativo entre cliente-empresa para la creación de valor.

De acuerdo a las prioridades del Marketing Science Institute de afianzar el marketing como una disciplina esencial para contribuir de forma determinante al crecimiento y rentabilidad a largo plazo de la empresa, surgen métricas como el valor del tiempo de vida del cliente (Customer Lifetime Value, CLV), el cual es definido según Gupta y Lehmann (2003, p.10) como “el valor presente de todos los futuros beneficios generados desde los clientes”; y el valor de toda la cartera de clientes actuales y potenciales (Customer Equity, CE) definido por Hwang, Jung y Suh (2004, p.182) como “la suma de todos los ingresos ganados desde todos los clientes de la empresa en el tiempo de vida de las transacciones después de la deducción del total costo de atraer, vender y servir a los clientes, tomando en cuenta el valor del tiempo del dinero”.

Ambas métricas están ganando una mayor relevancia para aportar a la teoría y práctica del marketing, puesto que están demostrando ser eficaces para

evaluar la productividad de las decisiones estratégicas de marketing (Gupta et al., 2006; Reinartz y Kumar, 2003; Venkatesan y Kumar, 2004; Rust et al., 2004a, 2004b; Reinartz et al., 2005; Kumar et al., 2006; Shah et al., 2006).

En efecto, el nuevo enfoque de gestión orientado al valor del cliente se apoya en estas métricas (CLV y CE) estrechamente relacionadas, ya que ambas están sustentadas en el lifetime value de clientes individuales de la empresa. El punto clave está en que el valor futuro del cliente introduce el concepto de potencialidad, lo que implica una visión estratégica del activo cliente en vez de una visión de corto plazo y netamente táctica; es decir, se busca optimizar cada uno de los aspectos que incrementan el CLV basando la gestión en el concepto de cliente como un activo. Por lo tanto, se plantea que el valor de la empresa en el largo plazo está determinado, en su mayor parte, por el valor de toda su cartera de clientes actuales y potenciales (CE).

En este sentido, la gestión del valor del cliente es el nuevo paradigma del CRM, cuya denominación anglosajona sería Customer Value Management (CVM). El CVM presenta una mayor perspectiva de gestión de beneficios, con una clara orientación hacia el valor del cliente fundamentada en la premisa de que los recursos son escasos y por ende, deben ser cuidadosamente asignados a los clientes con mayor valor para la empresa, ya que son éstos los que dirigen el éxito del negocio.

La orientación al valor del cliente implica, por una parte, el valor que percibe un cliente de la experiencia de su relación con la empresa, el cual debe ser potenciado por la misma. Por otra parte, el valor implica aquellos elementos estratégicos que una compañía recibe de sus clientes y en función de los cuales debe aprender a clasificarlos, atribuyéndoles a cada uno su

distinto nivel de valor.

Por valor del cliente no sólo se engloba la facturación que genera al negocio de la empresa ya que hay clientes que, a pesar de generar potentes ingresos, son menos rentables que otros. Por lo tanto, por valor del cliente se debe entender la capacidad de recorrido que el cliente tiene en la compañía, su poder referencial o capacidad para atraer a nuevos clientes, su probabilidad de adquirir nuevos servicios o productos, en definitiva, su valor actual y potencial (Valenzuela y Castillo, 2007).

Las nuevas formas de organización del trabajo, la generación de nuevo conocimiento aplicado a los servicios y productos del sistema financiero mundial, han transformado las organizaciones bancarias. Los desarrollos tecnológicos han generado grandes procesos de innovación en las prácticas administrativas tanto al interior de la organización como en las relaciones con los usuarios de los servicios financieros.

El sector bancario se ha visto sometido a un fuerte proceso de transformación a partir de múltiples fusiones y adquisiciones que se iniciaron a mediados de los años noventa con interrupciones en algunos años de crisis pero reiniciado de manera muy fuerte a partir del año 2003. Durante estos años se ha dado la expansión y el fortalecimiento de algunos bancos, así como la concentración y la desaparición de otros.

Estos procesos de transformación, internacionalización y nuevas tecnologías en el sector, se empezaron a gestar a raíz de la apertura económica y la liberalización de los mercados, lo cual generaba grandes oportunidades para la consolidación e integración tanto del sector financiero como de los otros sectores de la economía.

Los procesos de transformación organizacional incluyen transformaciones técnico-productivas con el fin de hacerle frente a los nuevos retos de la competitividad y la globalización de los mercados. Es así como las organizaciones bancarias tuvieron que acudir a nuevos paradigmas administrativos como las alianzas estratégicas, las fusiones e incluso, en algunos casos, a las liquidaciones o intervenciones del Estado para salvaguardar los intereses de los ahorradores. En este sentido, el sistema financiero desarrolló nuevos sistemas de planeación financiera que en décadas pasadas se presentaban como deficientes planes estratégicos; se desarrollaron transformaciones en los procesos administrativos, al mismo tiempo que se evidenció un marcado énfasis por el área comercial.

En términos de la renovación de las organizaciones bancarias, se encuentra una mayor predisposición a hacerles frente a los nuevos escenarios de la competitividad a través de reestructuraciones administrativas, disminución de los costos de funcionamiento y una mayor orientación hacia la gerencia del servicio. Se presentaron dinámicas de transformación en los procesos de comunicación, disminuyendo el anterior divorcio entre las áreas administrativas y comerciales, y mejorando los tiempos de respuesta a las solicitudes de los clientes. En este sentido, se creó el escenario propicio para la apertura de nuevos mercados, un mayor énfasis hacia la banca personal, un interés creciente por la eficiencia en la estructura de costos y un mayor énfasis en el aseguramiento de la calidad.

Otro aspecto encontrado en la dinámica de transformación organizacional tiene que ver con un mayor esfuerzo en la satisfacción del cliente interno y externo, lo que ha permitido incrementar el grado de compromiso de los funcionarios hacia la institución. En el caso del cliente interno y hacia el exterior, se vislumbró una mayor integración entre los aspectos sociales,

económicos y jurídicos.

En los aspectos relacionados con los cambios tecnológicos y la innovación, se encontró una mayor consolidación de los sistemas de información, lo que incrementó su confiabilidad y validez. Así mismo una mayor agilidad y flexibilidad en las operaciones, mediante un incremento en el grado de especialización de las actividades y una tendencia hacia el autocontrol con el apoyo de nuevas tecnologías.

La incorporación de nuevas tecnologías ha generado desplazamiento de fuerza de trabajo, al igual que un incremento obligado del nivel de cualificación laboral (recualificación). Se debe señalar que la incorporación de nuevas tecnologías se ha presentado tanto en aquellas denominadas tecnologías duras (máquinas y herramientas) como en aquellas denominadas blandas (procesos administrativos). En el primer caso se encuentran aspectos como el rayo láser, la fibra óptica, la robótica, el home banking, las comunicaciones vía satélite; mientras que en el segundo caso se encuentra la calidad total, la reingeniería, el kaizen y el benchmarking, para citar algunos.

Toda esta gran transformación requiere del uso de una herramienta estratégica como es la de la Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos en el sector bancario, puesto que, éstos son los garantes del éxito o fracaso de las organizaciones. A continuación se exponen algunos datos sobre este tema.

## 2.5.6 La Formación en las Entidades Bancarias

Siguiendo a Fernando Vargas<sup>22</sup>, “en la actual industria orientada a los servicios, las tecnologías de base microelectrónica, de información y telecomunicaciones, transformaron las competencias requeridas por la nueva organización empresarial. Aparece el concepto de competencia colectiva y se presenta con una importancia creciente, aún mayor que la competencia individual.

Una mayor atención a conceptos como la calidad y la confiabilidad del producto, la diversificación y la innovación, el servicio postventa y la satisfacción del consumidor, ha desembocado en la necesidad de desarrollar ciertas competencias para los trabajadores asociadas con el relacionamiento y la comunicación.

Las relaciones que se establecen entre actividad de trabajo y desarrollo son diferentes de las que se establecen entre actividad de trabajo y formación. Si bien es cierto que, analizando las etapas del desarrollo de la formación, podemos vincular ambos términos.

En una etapa inicial el papel de la formación era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no sólo sirve para integrar a las personas en una empresa u organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto. En este caso, la formación acompaña al trabajo.

---

<sup>22</sup> Entidades financieras sistémicas: Discusión de posibles medidas Banco De España . Estabilidad financiera, núm. 18

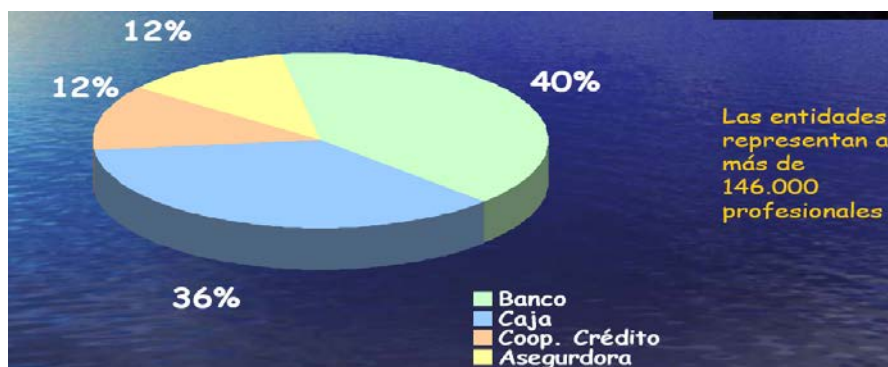
En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no sólo se preocupan por formar, sino también por crear las condiciones favorables para adquirir competencias. Es en este momento cuando aparece el sentido genuino de desarrollo de competencias. De este modo, la adquisición de competencias no precede al trabajo sino que, además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante éste (sus actividades) que se desarrollan. Es aquí, reiterando en lo aportado hasta el momento, cuando el concepto de competencia toma su actual sentido: no sólo se desarrollan por la experiencia sino que, además, son fruto de la experiencia puesta en juego con el fin de construir competencias inéditas.

En este sentido, el banco Santander, que será el universo de nuestro estudio, como entidad empresarial, que está influenciada por la globalización, las nuevas tecnologías y la sociedad de la información adquiere el carácter de una entidad que tiende a asumir la gestión de los Recursos Humanos desde la óptica de la Gestión por Competencias. Se convierte en sí misma en institución formativa, productora de competencias y Cualificaciones concretas e inmediatas. Esto es lo que resalta su filosofía de formación y de gestión de Recursos Humanos.

En general, la tendencia del sentido de la Formación en el Sector en el que se ubica el Banco Santander, el Sector Financiero, es a darle cada vez más importancia a la Formación.

Un estudio descriptivo desde el propio Sector Financiero demuestra el interés creciente por la Formación. Los siguientes datos son recogidos a través de un Encuesta a profesionales, que representan a una población de 146.000, procedentes de entidades financieras de Cajas, Bancos, Cooperativas de Créditos y Aseguradoras:

**FIGURA 3 POBLACIÓN DE TRABAJADORES DEL SISTEMA FINANCIERO ESPAÑOL**



**Fuente:** Encuesta de formación de las entidades financieras

- El presupuesto sobre masa salarial se ha mantenido constante durante los últimos años, con un ligero incremento en el año 2000 y 2001.

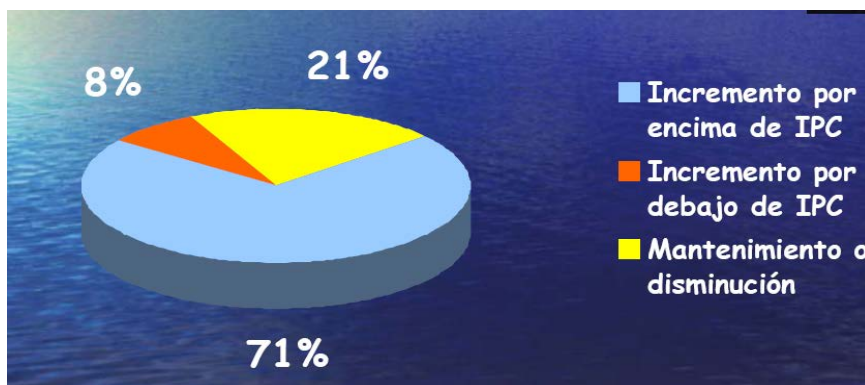
**FIGURA 4 PRESUPUESTO SOBRE MASA SALARIAL**



**Fuente:** Encuesta de formación de las entidades financieras

- La tendencia del presupuesto es a incrementarse en un 71% de los casos por encima del IPC, a mantenerse por encima del IPC en un 21% y a incrementar por debajo del IPC en un 8%.

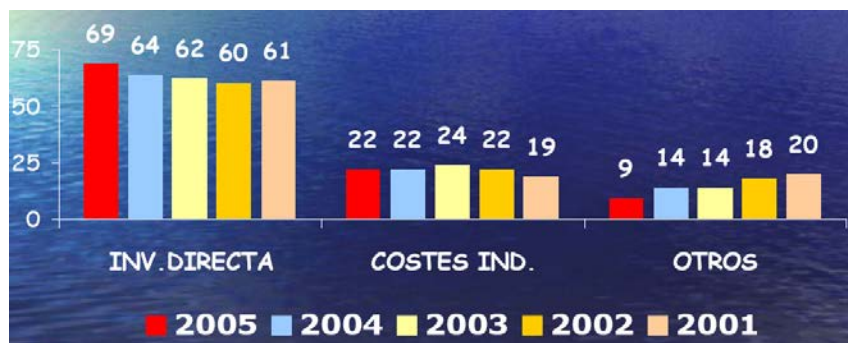
**FIGURA 5 TENDENCIA DEL PRESUPUESTO DE FORMACIÓN DEL SISTEMA FINANCIERO**



**Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras**

- La inversión directa en Formación ha ido en aumento desde el año 2001 al 2005. Los costes indirectos en Formación se han mantenido y por otros medios ha incrementado levemente.

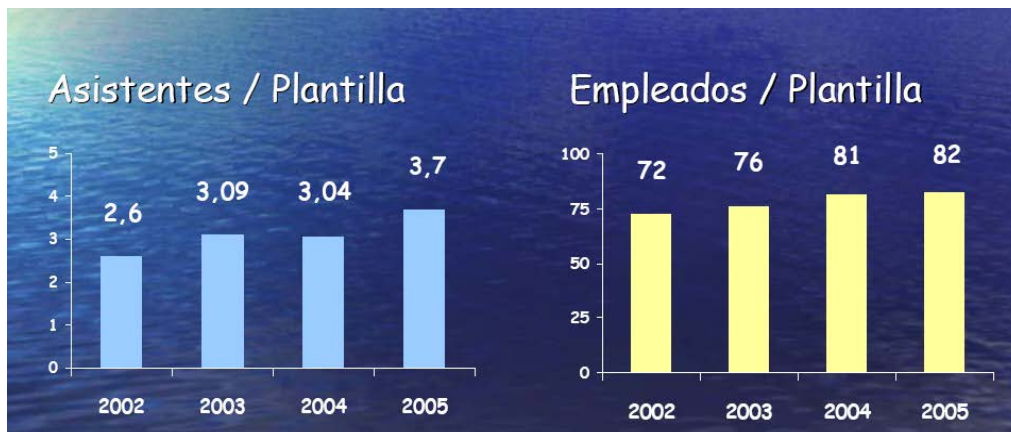
**FIGURA 6 INVERSIÓN DIRECTA EN FORMACIÓN**



**Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras**

- Al mismo tiempo se han ido incrementando la participación de los empleados por plantilla, manteniendo en general un valor elevado, alrededor del 70%. Los asistentes por plantillas que han participado no superan el 4% entre el 2002 y el 2005.

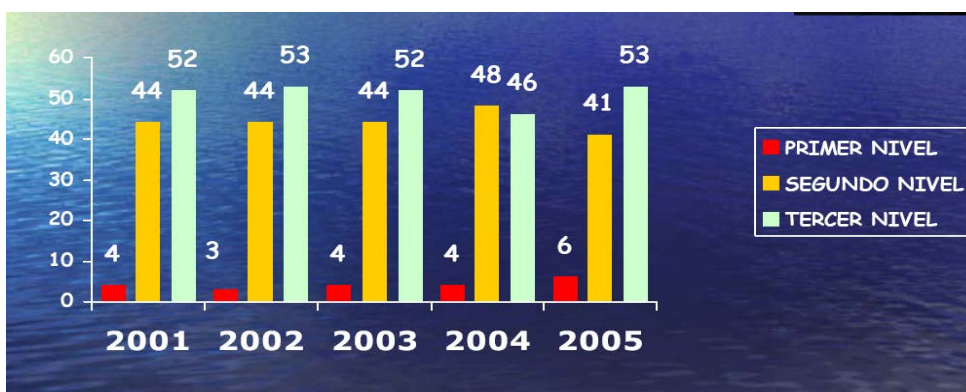
**FIGURA 7 PARTICIPACIÓN DE EMPLEADOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN**



**Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras**

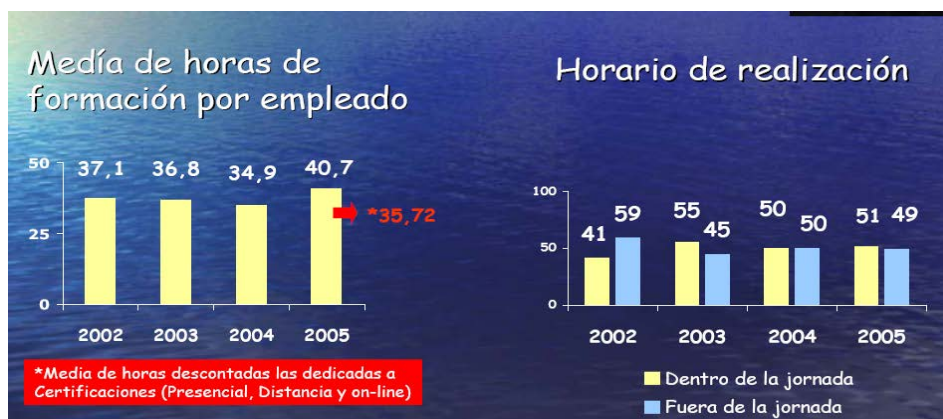
- En cuanto a la participación por tipo de empleado, es el nivel último el que más participa en la Formación, seguido del nivel intermedio que es el de interés en este estudio.

**FIGURA 8 PARTICIPACIÓN DE LOS EMPLEADOS EN LA FORMACIÓN POR NIVELES**



**Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras**

- El tiempo que se destina a la formación se ha ido incrementado hasta llegar al 2005 a un 40%, pero se hace más fuera del horario de trabajo.

**FIGURA 9 MEDIA DE HORAS DE FORMACIÓN POR EMPLEADO**

**Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras**

- Lo anterior, a su vez, se refuerza por el hecho de que la formación que se recibe es externa a la empresa, seguida de la interna, siendo en menor medida seminarios e idiomas. Lo cual indica que aún la formación se subcontrata y se externaliza.

**TABLA 1 TIPO DE FORMACIÓN POR LUGAR DE EJECUCIÓN**

	Asistentes	Horas	Inversión
Externa	35,1	39,9	60,5
Seminarios externos	3,9	7,6	11,5
Idiomas	2,8	6,6	4,7
Interna	58,2	46,9	23,3

**Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras**

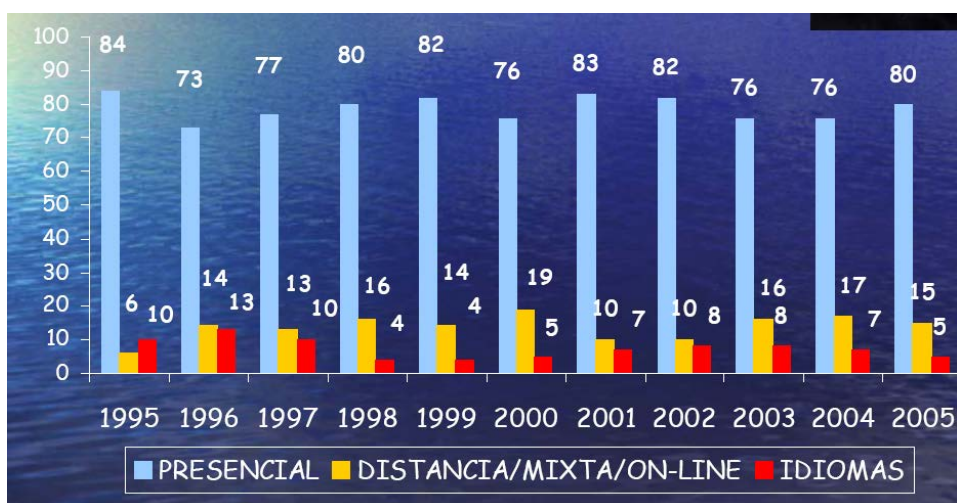
- Sigue predominando la metodología de formación presencial, alrededor del 80%, seguida de la Formación a distancia y en último lugar la formación on Line. Por lo que las nuevas tecnologías en el ámbito de la Formación aún requieren ser más incorporadas. Igualmente esta última se ha ido incrementando mientras descende la metodología presencial.

**TABLA 2 MODALIDAD DE FORMACIÓN**

	Asistentes	Horas	Inversión
Presencial	73,5	66,4	84,7
Distancia	13,8	18,5	10,7
On line	12,7	15,1	4,6

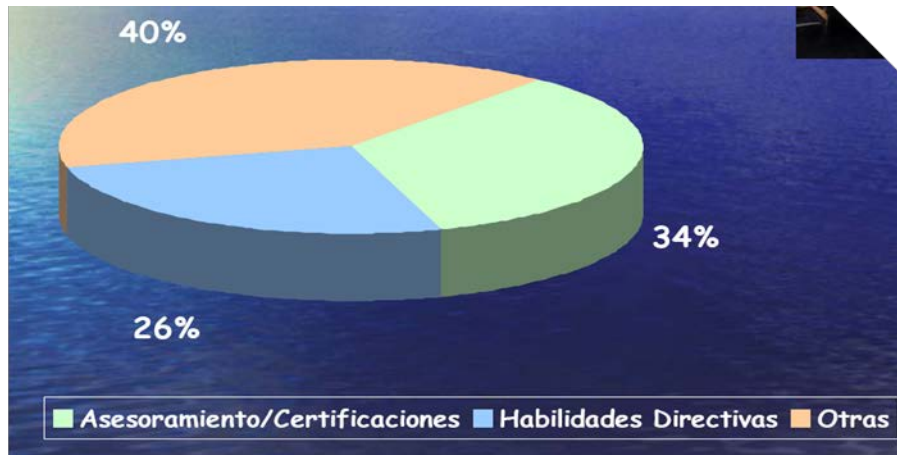
Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras, 2006

**FIGURA 10 MODALIDADES DE FORMACIÓN**



Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras, 2006

- En cuanto a los contenidos que más se ofertan, estos tienen relación con otras, siendo en segundo lugar las que implican asesoramiento o conllevan certificaciones. La última es la dirigida a las habilidades directivas.

**FIGURA 11 ÁREAS DE FORMACIÓN**

**Fuente: Encuesta de formación de las entidades financieras, 2006**

Como vemos, las entidades financieras consideran relevante la formación para mejorar la gestión y la calidad de sus servicios. De ahí la importancia, además, de ser un contexto pertinente para investigar la relación entre rasgos de personalidad y actitud hacia la formación, especialmente por la importancia que conlleva los factores personales y las exigencias de otras habilidades más allá de las esperadas como objetivamente requeridas por las ocupaciones.

### 3. Diseño de Investigación

Hasta el momento he descrito y delimitado la Fundamentación de mi investigación, considerando la búsqueda orientativa, a través de diferentes teorías, de los componentes centrales que guían su sentido. Sin embargo, antes de entrar en el diseño de la investigación, finalmente seleccionado, me parece oportuno hacer una síntesis del por qué del mismo.

En primer lugar, cabe señalar que el control es la base central de un diseño de investigación experimental, el cual ha de realizarse sobre las variables dependientes e independientes. Esto junto a la manipulación de los datos ha exigido como condición que las investigaciones se realizaran en laboratorios.

Sin embargo, debo recordar las palabras de Juan A. Castro Posada, (2002) que dice que “las variables psicológicas son muy complejas tanto en su constitución y definición operacional como en las relaciones de dependencia que se pueden establecer entre ellas, que dicha complejidad aconseja manipular las circunstancias en las que discurre la conducta fuera del laboratorio, con el fin de preservar su naturalidad frente a la artificialidad que necesariamente se produce en los experimentos dentro del laboratorio”<sup>23</sup>.

Por ello el diseño de investigación delimitado para mi tesis, se centra en un diseño de investigación cuasi-experimental, donde hay pérdida de control y en donde la influencia de la variable independiente sobre la dependiente entra en el nivel de cuasi-casualidad. No hay un control sobre las variables

---

<sup>23</sup> Juan A. Castro Posada, Metodología de la Investigación. Diseños, 2002

de producción del fenómeno estudiado, pudiéndose ocurrir cambios o influencias no controladas.

En todo momento se ha respetado la Validez interna, es decir, que el procedimiento metodológico mide lo que realmente se pretende medir y la Validez externa, buscando la generalización de los datos a la población total de donde se ha extraído la muestra definitiva.

En este estudio hay pérdida de control por no haberse seleccionado los sujetos de estudio de una forma aleatoria. Sin embargo, sin perder el contexto y exigencias del procedimiento experimental que conlleva dentro del método científico la validación de la hipótesis, he buscado acercarme al mismo, con la mayor fiabilidad y validez posible. Ello ha significado:

- Delimitar los valores de la variable independiente y el posible rango de manipulación.
- Delimitar los valores de la Variable dependiente.
- Viabilidad del procedimiento de manipulación de la variable independiente (estadísticos de medición).
- Delimitar los grupos de comparación y que conforman los sujetos de análisis de un diseño cercano a las exigencias de un diseño experimental.
- Determinación del tamaño de las muestras.
- Definición y diseño de las técnicas de registro y medida de datos.

En sí he revisado las indicaciones correspondientes a un diseño de investigación lo más cercano a un diseño experimental. Siguiendo a Cox

(1958), se ha tendido a cumplir los cinco requisitos expuestos a continuación:

- Ausencia de error sistemático.
- Alta precisión o confiabilidad,
- Simplicidad
- Posibilidad de determinar el grado de incertidumbre de las conclusiones presentadas
- Amplitud de la Validez, interna y externa.

Continuando en esta línea, los objetivos perseguidos en esta investigación han marcado la búsqueda de un diseño de investigación que apuntara a la obtención de datos que me permitieran darle respuesta a la hipótesis de la investigación.

Por otro lado, la disponibilidad de conseguir los datos y el tipo de trabajo de campo posible de realizar me iban acotando aún más el diseño de investigación, ubicándome en aquel que me permitía mayor coherencia y resultados posibles de explicar estadísticamente.

Debo reiterar que atendiendo a que no es posible el control de las variables, y no hubo aleatoriedad en la selección de los grupos y al método de recogida de los datos, no podemos hablar de un **diseño** experimental como tal.

Por tanto, al descartar que sea un diseño experimental y considerando las variables (rasgos de personalidad y actitud hacia la formación) y los grupos o submuestras de la población de estudio, opté por el método de Encuesta, aplicado ampliamente en psicología. Viene a ser una técnica alternativa al diseño experimental, buscando “mostrar situaciones hipotéticas ante las

cuales se pide al sujeto que exprese cuál sería su reacción característica. (Castro 2001)”<sup>24</sup>

Se trata de conocer la reacción habitual del individuo sin límite de tiempo ni valoración en términos de acierto-error. Las estimaciones de los rasgos de personalidad y de las pautas o patrones de conducta, exigen, por su variedad, un proceso metodológico muy estricto que arranca de la propia concepción de la personalidad y de la estructura de comportamiento, y termina en una elevada exigencia de fiabilidad y validez en sus medidas.

### 3.1. Unidades de Análisis

El primer paso, tras la definición de las variables centrales del estudio, es la determinación de las unidades de análisis y el contexto donde se realizará el trabajo empírico. De ahí que decidí optar por los técnicos empleados de la banca al ser el referente inmediato del servicio u output de salida de cara al cliente.

Cuando hablo de los técnicos, **unidades de análisis**, me estoy refiriendo a la definición que recoge el convenio colectivo asociado al sector de la banca privada:

“Son los que por sus conocimientos y experiencia profesional tienen atribuidas funciones directivas, de apoderamiento o de responsabilidad ejecutiva, coordinadora o asesora, con autonomía, capacidad de supervisión

---

<sup>24</sup> Juan A. Castro Posada, Metodología de la Investigación. Fundamentos, Amarú Ediciones, Salamanca 2001.

y responsabilidad acordes a las funciones asignadas.”<sup>25</sup>

Otra razón por lo que se han escogido a los técnicos bancarios es porque éstos están en una posición intermedia entre la dirección y los administrativos que tienen bajo su cargo. Por ende, es una parte de la pirámide central que debe permitir la circulación de información y toma de decisiones de un lado para otro. Es un grupo profesional dinámico y que requiere conductas laborales diferentes.

### **3.2. Delimitación y operativización de las Variables de estudio**

**Las variables consideradas** son dos, aunque el eje central es la Formación. Estas son la actitud hacia la formación, siendo ésta el objeto de la actitud, y el perfil de personalidad observada en el trabajo. Esta última, es **la variable independiente** que podría afectar según mi hipótesis inicial a la **variable dependiente**, la actitud hacia la formación.

Cada una de las variables han sido investigadas conforme a las diferentes teorías y definiciones existentes, en su mayoría ligadas con el ámbito del Trabajo. Finalmente, éstas las definimos de la siguiente manera:

#### **A. Actitud**

Definimos actitud como la predisposición conductual de la persona ante un hecho externo, en este caso la Formación. Esta ha sido operativizada conforme a los tres componentes que la conforman, el cognitivo, el afectivo

---

<sup>25</sup> XX Convenio Colectivo Banca Privada 2005-2006. Sección Sindical Estatal de la Confederación General del Trabajo

y el conductual. Cada uno de ellos representa una dimensión, la cual es definida por un conjunto de ítems:

- Componente cognitivo: información percibida por las unidades de análisis sobre el objeto, la formación.
- Componente afectivo-emocional: sentimientos predispuestos por las unidades de análisis hacia el objeto, la formación.
- Componente conductual: reacciones predispuestas o intención de conductas por las unidades de análisis hacia el objeto, la Formación.

He tomado el siguiente concepto de actitudes porque recoge y sintetiza los elementos centrales asociados a la investigación. “Las actitudes se pueden definir como disposiciones permanentes de ánimo formadas por un conjunto de convicciones y sentimientos que llevan al sujeto que las tiene a actuar y expresarse según ellas en sus actos y opiniones” (Sierra Bravo, 1992)<sup>26</sup>.

Desglosando el concepto de actitudes nos encontramos con los tres componentes cognitivo, afectivo y conductual. Éstos son posibles de medir a través de una escala de actitudes aplicadas a las unidades de análisis, los técnicos bancarios.

### **¿Qué son las actitudes?**

A continuación detallo una serie de conceptos sobre las actitudes para el desarrollo de este estudio:

---

<sup>26</sup> Adaptado de: SIERRA BRAVO, R. 1992. Tesis doctorales y trabajos de investigación científica (3ª ed. Rev. y ampli.) Madrid: Paraninfo, 1994. p.37

- Son modos profundos de enfrentarse a sí mismo y a la realidad. Las líneas radicales conformadoras, impulsoras y motivadoras de nuestra personalidad. Las formas habituales de pensar, amar, sentir y comportarse.
- Es el sistema fundamental por el cual el hombre ordena y determina su relación y conducta con su medio ambiente.
- Las disposiciones permanentes para reaccionar, ser motivados experimentar y actuar ante los seres.
- Las actitudes son las disposiciones según las cuales el hombre queda bien o mal dispuesto hacia sí mismo y hacia otro ser.
- También son las grandes elaboraciones del hombre que sustentan y dan sentido a su vida. Le dan un sentido unitario y singular en su actividad.
- Podemos decir que las actitudes son las formas que tenemos de reaccionar ante los valores. Predisposiciones estables a valorar de una forma y actuar en consecuencia.

### **B. Rasgos de Personalidad**

En el ámbito del Trabajo se entiende por personalidad como un todo compuesto por diferentes conductas que apuntan a diferentes dimensiones o modos de ser, formando un conjunto cohesionado. Este todo se está entendiendo en el contexto laboral, donde conviven rasgos de personalidad adquiridos antes de su entrada al mismo con aquellos que se hayan adquirido o reforzado durante su involucramiento.

Operativizando el concepto para nuestro análisis empírico, he optado por tomar el concepto subyacente de personalidad en el instrumento de medición. Debo decir que desde la perspectiva de la hipótesis, la variable personalidad se considera independiente y la variable actitud ante la formación

dependiente. Estamos hablando de un análisis bivariado. Sin embargo, y tal como se dijo en la definición del tipo de estudio, no puedo plantear la hipótesis en sentido absoluto y terminado porque hay otra serie de variables que pueden intervenir en los resultados finales de las actitudes, tales como el entorno organizacional, las exigencias del puesto de trabajo, la cultura de formación de la empresa, el proceso de socialización previo de la persona y su experiencia en situaciones laborales, etc.

### **3.3. Técnicas de Medición**

Por tanto, las Técnicas de medición no son técnicas de experimentación o de manipulación de las variables. La variable independiente es asignada (rasgos de personalidad), la cual se asocia a la variable actitud hacia la formación, cuya relación causal se busca investigar.

Previamente, se optó atendiendo a los objetivos de la investigación, a la realización de una entrevista semiestructurada a los responsables de recursos humanos de la empresa seleccionada, el Banco Santander, con la intención de obtener información descriptiva de la relevancia de la formación de los mismos. Es decir, se revisó información sobre el contexto de la formación y de los Recursos Humanos, el perfil del puesto de trabajo en el que se ubican las unidades de análisis y toda aquella información relevante para poder elaborar y determinar los instrumentos de medición.

De ahí que los instrumentos de recogida de información acorde a la técnica de medición vía encuesta, delimitados son: Escala de actitud likert y test BIP.

## 1. Escala de Actitud Likert

Para medir la actitud hacia la formación, construida en base al dimensionamiento de la variable y las unidades previstas de aplicación. Se optó por este tipo de escala por ajustarse mejor a las condiciones del trabajo de campo y de la obtención de los datos. Como bien se sabe es una escala ordinal, que aunque es un nivel mayor de exhaustividad que la medición nominal, no llega al nivel de medición de intervalo. Debo aclarar que los valores finales han sido transformados en valores de intervalo para poder aplicar estadísticos acordes a este tipo de escalas.

La construcción de este tipo de escala conlleva definir y formular una serie de proposiciones referentes a la actitud en cuestión, las cuáles se someten a la prueba de aplicarlos a un grupo.

El constructo como tal, la Actitud hacia la formación, y sus dimensiones fueron creadas en función del mismo. Es decir, las actitudes se entienden como la predisposición conductual de la persona ante un hecho externo, en este caso la Formación. Esta predisposición está conformada por componentes cognitivos, afectivos o emocionales y conductuales.

Por tanto, la escala fue elaborada primero analizando y operativizando el constructo Actitud hacia la Formación. Para ello se determinaron ítems que apuntaron a medir el componente cognitivo (4), ítems que midieran el componente afectivo emocional (15) e ítems que permitiesen valorar el componente conductual (14). En total contiene 33 ítems, los cuales fueron también previstos en función del total de casos de aplicación (100). Todos ellos desde la percepción de la Formación, entendida como el objeto que da valor y utilidad a la obtención, mantenimiento y promoción en el empleo

como meta final de los Recursos Humanos y asumiendo el enfoque de gestión por competencias laborales. El análisis de fiabilidad es alto tanto en la aplicación de la escala en el primer como en el segundo grupo, siendo Alpha: 0, 8932 en la primera aplicación y Alpha: 0, 8356 en la segunda. Realmente mide lo que se pretende medir, la actitud hacia la formación.

Esta escala fue aplicada a dos grupos similares en cuanto a características, de ambos sexos de la Banca a nivel intermedio y con niveles educativos de grado medio a superior, dentro de la misma población de estudio (Empleados del Banco Santander), en dos momentos diferentes.

## **2. Test de personalidad, Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP).**

El cual se orienta hacia la evaluación en el mundo del trabajo, que busca dar respuesta a las necesidades que se plantean en muchas empresas. Se origina con un enfoque empírico y pragmático.

También tras un proceso de revisión e investigación de todos aquellos instrumentos de medición originados a lo largo del tiempo para la medición de la estructura de personalidad, encontré pertinente el BIP, sobre todo pensando en la concepción teórica que subyace en las variables de estudio.

Es decir, “el BIP aparece en el contexto social y empresarial en el que el término competencias ha adquirido una especial relevancia y las empresas tratan de orientar toda su labor de gestión de los Recursos humanos

siguiendo la inspiración de este concepto”. (BIP 2006) <sup>27</sup>

El BIP proporciona ante todo una descripción de la propia imagen del candidato que puede ser de gran valor en una situación práctica de evaluación para generar hipótesis y para tener un campo propicio para la conversación o para otros análisis...Ha demostrado poseer un alto nivel de validez externa. Tiene también en cuenta las tendencias modernas relacionadas con la gestión por competencias.

Se seleccionó por tanto un test de personalidad para medir la variable personalidad. Este test es válido y fiable al ser ya un instrumento probado y desarrollado. Estamos hablando del Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP), elaborado por Rüdiger Hossiep y Michael Parchen que es un inventario ocupacional de la personalidad terminado en 1998.

He elegido este instrumento porque se centra en la evaluación de la personalidad en el mundo laboral. Por otro lado está asociado al término competencia, enfoque de interés para la investigación.

Hoy en día las habilidades sociales desempeñan un papel cada vez más importante en la satisfacción personal y en el éxito en el trabajo. La personalidad es una demanda principal y la capacidad profesional es un requisito previo necesario.

Se entenderá por personalidad la disposición de la estructura conductual completa de la persona (Schneewind, 1984; Asendorpf, 1996, Amelang y

---

<sup>27</sup> BIP, Inventario Bochum de personalidad y competencias, Rüdiger Hossiep y Michael Parchen, TEA EDICIONES, 2006, Madrid.

Bartussek, 1997). La premisa es que la persona estará más satisfecha y tendrá más éxito si el puesto que ocupa y el entorno de trabajo son muy compatibles con sus propias motivaciones y su estructura de valores y si, al mismo tiempo, es capaz de dar respuesta competentemente a las demandas del puesto de trabajo.

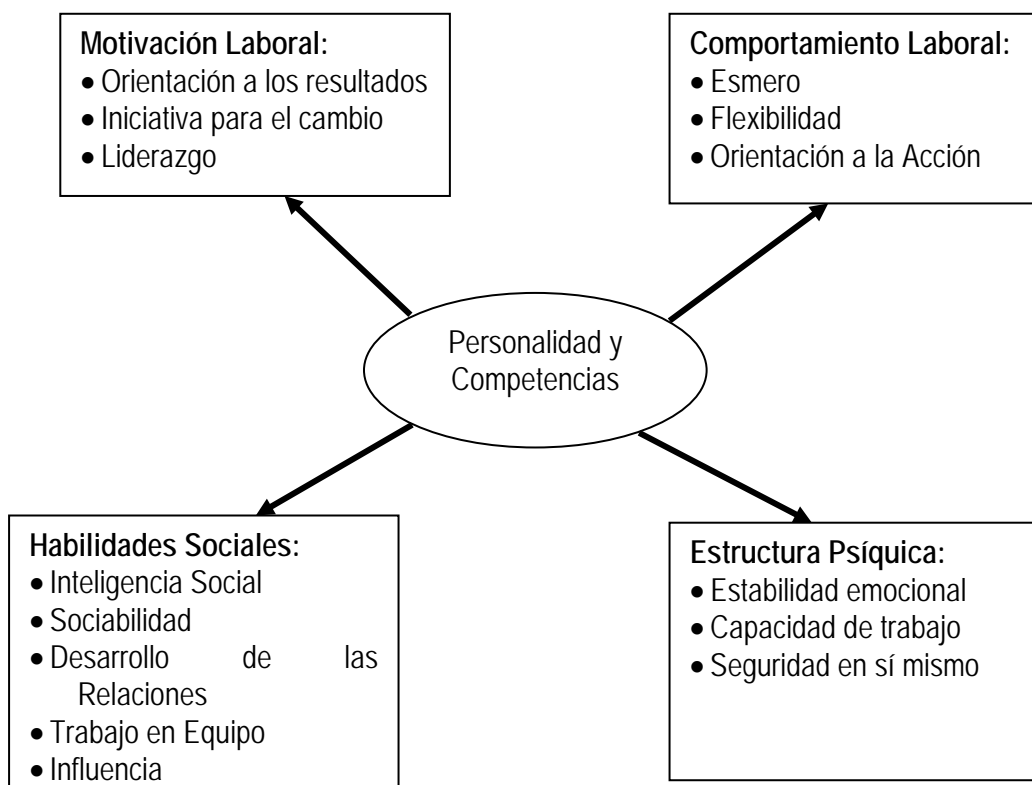
En cuanto a su construcción de la escala Likert, éste se elaboró a través del método deductivo porque se trataba de construir una nueva herramienta para responder a las necesidades de evaluación en la práctica.

La selección de los constructos a evaluar se hizo a partir de los estudios de validez existentes y teniendo en cuenta las necesidades expresadas por quienes trabajan en la práctica de la empresa.

Se preguntó, además, a diversos expertos en gestión de personal qué atributos de la personalidad consideraban relevantes, sobre todo los relacionados con la capacidad de gestión y liderazgo en el mundo empresarial. Los resultados se agruparon de forma cualitativa. Después la estructura de dimensiones a evaluar volvió a comentarse con expertos con práctica de la evaluación en el mundo laboral.

Las dimensiones del BIP, siguiendo a los autores del protocolo del test, son las siguientes: Motivación Laboral.. Conducta Laboral, Habilidades Sociales y Estructura Psíquica.

**FIGURA 12 DIMENSIONES DEL BIP**



Las Escalas tipo Likert, que componen dicho instrumento son, que en sí recogen las diferentes dimensiones que se medirán y que responden también a las dimensiones que conforman la variable de personalidad, que contrastaré con la variable de Actitud hacia la formación:

## MOTIVACIÓN LABORAL

Escala	Significado de la puntuación elevada en la escala
Orientación a los resultados (OrRes)	Evalúa el deseo de afrontar los problemas alcanzando resultados excelentes. Se refiere a la motivación de destacar, conseguir resultados difíciles, mantener un nivel de gran actividad y mejorar constantemente el propio rendimiento.
Iniciativa para el cambio (IniCa)	Evalúa el afán de cambiar y mejorar lo que no está bien y el deseo de transformar los métodos y las estructuras de acuerdo con los propios puntos de vista. Es el gusto por introducir modificaciones y cambios e intentar que estos se hagan en función de las propias ideas.
Liderazgo (Líder)	Evalúa la motivación y el interés por ejercer influencia en el entorno social; la preferencia por las tareas de gestión y de dirección; el gusto o deseo de tener autoridad y de llegar a ser un líder o un modelo para los demás.
<b>COMPORTAMIENTO LABORAL</b>	
Esmero (Esmer)	Se refiere al cuidado en la realización de las tareas, el tener hábitos de trabajo cuidadosos, el gusto por el trabajo bien hecho y por cuidar el detalle. Las personas con puntuaciones altas dan gran valor al trabajo y tienden al perfeccionismo. Son personas dignas de confianza.
Flexibilidad (Flex)	Evalúa el gusto y la capacidad para trabajar en situaciones nuevas e imprevistas. Las personas con puntuaciones elevadas se desenvuelven bien en la ambigüedad, están abiertas a nuevos métodos y perspectivas y aceptan gustosamente el cambio.
Orientación a la acción (OrAcc)	Las personas con puntuaciones altas están dispuestas a pasar rápidamente a la acción, a transformar las decisiones en acciones destinadas a la consecución de objetivos y también tratan de proteger las acciones que están en curso contra distracciones o interrupciones.
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>	
Inteligencia Social (INsOC)	Es la capacidad para detectar signos e informaciones en los contextos sociales, la habilidad para ponerse en lugar del otro (empatía), la confianza en saber interpretar la conducta de los demás y la seguridad en las propias relaciones sociales.

Escala	Significado de la puntuación elevada en la escala
Sociabilidad (Socia)	Evalúa la preferencia por mantener relaciones sociales que sean al mismo tiempo respetuosas y amistosas. Las personas con puntuaciones altas buscan la armonía con los demás y tratan de ayudar a los más débiles.
Desarrollo de Relaciones (DesRe)	Detecta el gusto por fomentar los contactos sociales, tanto con personas conocidas como con desconocidos. Incluye también el interés por construir y mantener relaciones sociales y el esfuerzo por desarrollar redes sociales, tanto en el ámbito laboral como en el privado.
Trabajo en equipo (TraEq)	Las personas con puntuaciones altas conceden una gran importancia a la cooperación y al trabajo en equipo, están dispuestas a apoyar activamente el equipo y son capaces de renunciar a su propio beneficio a favor del objetivo del grupo.
Influencia (Influ)	Evalúa la tendencia a actuar de forma dominante en las situaciones sociales, a actuar de forma constante para conseguir los objetivos, a pesar de las dificultades, y a evitar las perturbaciones e injerencias.
<b>ESTRUCTURA PSÍQUICA</b>	
Estabilidad Emocional (EstEm)	Las personas con puntuaciones elevadas son equilibradas y con emociones estables, se recuperan rápidamente después de los fracasos y son capaces de controlar sus reacciones emocionales.
Capacidad de Trabajo (CapTr)	Las personas con puntuaciones elevadas son enérgicas, robustas y resistentes, incluso en sus manifestaciones físicas. Están bien dispuestas a asumir tareas arriesgadas y extraordinarias y no evitan las situaciones difíciles.
Seguridad en sí mismo (Segur)	Evalúa la capacidad de mantener una situación de independencia frente a las opiniones de los demás. Las personas con puntuaciones altas confían en sus motivaciones personales, tienen una confianza elevada en sus posibilidades y se fijan expectativas elevadas.

Su construcción ha conllevado un proceso largo de aplicación a diferentes muestras y momentos en el tiempo para mejorar la validez del instrumento. Estadísticamente se hizo uso del análisis factorial para estudiar y obtener datos relevantes sobre la agrupación óptima de los elementos.

### **3.4. Determinación de la Muestra**

No tenemos grupos con una estructura externa o formal, se agrupan en un momento determinado con el objetivo de recibir formación. La estructura formal viene dada por el mismo contexto global del Banco.

Tampoco hay una estructura informal porque se encuentran en un lugar determinado en un tiempo determinado. Por tanto no existen relaciones personales que influyeran en las respuestas dadas. Es decir no hay influencia de grupo como tal en las respuestas. Son respuestas individuales, lo cual hace más objetivo el análisis de la información respecto a lo que se espera de la hipótesis. Sí hay una realidad social global que puede influir en las respuestas de los encuestados; la realidad social del Banco como tal.

Estamos hablando, por tanto, de dos submuestras, cada una conformada por 100 casos. Es decir, hablamos en sí de una muestra de 200. Les llamo submuestras porque representan a dos grupos diferentes que no han sido elegidos por aleatoriedad, entre los que no hay una relación temporal preestablecida de comparación, sino que más bien responden a la oportunidad de aplicación de los instrumentos de medición durante el trabajo de campo, pero que a su vez sí se ajustan al criterio de investigación de poder comprobar los resultados entre los mismos para poder llegar a establecer una relación de asociatividad o más allá de casualidad entre las variables de estudio.

Por tanto, hablamos de un muestro simple, cuyo tamaño en comparación a la totalidad de la población de estudio, que es representativa. Las muestras están constituidas por empleados de la banca de nivel intermedio que se adscriben a la plantilla de Recursos Humanos del Banco Santander.

Es un muestreo aleatorio. El total de individuos se seleccionaron conforme su participación en cursos actuales de formación entregados por el Banco en sus sedes destinadas para la misma. Es el único criterio que acompañó la fijación muestral. Sin embargo, en su categorización se tuvo en cuenta el sexo y la edad.

## **4. Resultados**

Antes de nada, debo recordar que se aplicó dos instrumentos de recogida de datos al mismo tiempo, una escala de actitudes, diseñada para la misma investigación, y un test de personalidad (Inventario de Personalidad BIP) dos veces en el tiempo a poblaciones de características similares para determinar la actitud frente a la formación, centrado en el sentido de la misma para la obtención, mantención y promoción en el empleo. Se aplicó en el mismo momento en que estaban recibiendo formación, por tanto, se puede presumir que habría alguna influencia respecto a su percepción y actitud hacia la misma.

En cuanto a la escala de Actitud hacia la formación, podemos señalar que la fiabilidad, medida a través del estadístico coeficiente alfa de Cronbach es alta 0, 8425.

Son dos grupos de sujetos seleccionados en función del criterio de disponibilidad en un momento determinado, aunque cumplen los mismos criterios: de ambos sexos, empleados intermedios de la Banca y que están recibiendo formación con relación a su puesto de trabajo. Por tanto, hablamos de 2 muestras de 100 individuos en cada aplicación (total de 200). El intervalo de tiempo entre ambas aplicaciones ha sido de dos meses aproximadamente.

### **4.1. Caracterización de las muestras**

Es importante, en primer lugar, caracterizar las muestras a través de aquellas variables independientes que nos dan un perfil de las mismas, tales como el

sexo, la edad y el nivel de estudio. Señalar que el 80% de los casos llevan al menos un año trabajando en el Banco Santander, por tanto, tienen un tiempo de socialización experimentado en el contexto laboral de la empresa como tal.

Además, todos son Técnicos Bancarios, es decir, ocupan en el mismo puesto de trabajo en la empresa, con las funciones y responsabilidades que se les asigna en la definición de esta categoría ocupacional, expuesta en páginas anteriores de este estudio.

Entrando en detalle podemos hacer la siguiente descripción de los grupos observados:

**Primer Grupo:**

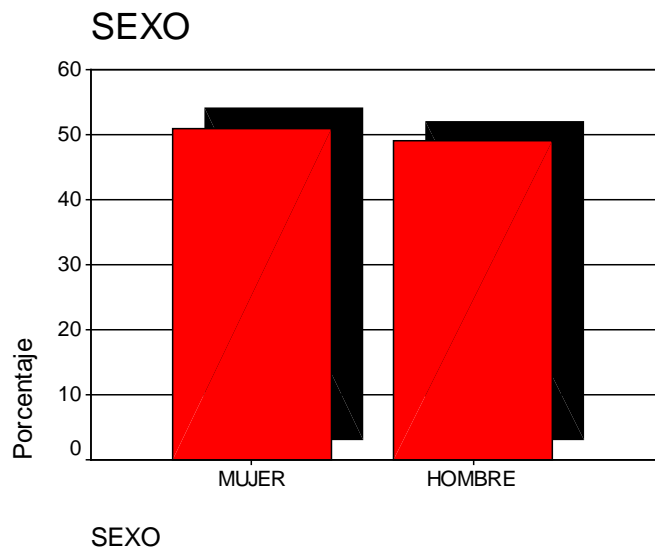
- Por sexo, no hay mucha diferencia, aunque son más las mujeres.

**TABLA 3 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN SEXO. I GRUPO**

		<b>SEXO</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válidos</b>	<b>MUJER</b>	51	51,0	51,0	51,0
	<b>HOMBRE</b>	49	49,0	49,0	100,0
	<b>Total</b>	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

**FIGURA 13 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN SEXO . I GRUPO**



Fuente: Elaboración Propia

- Tienen edades menores a 30 años, el 91%. Pero siempre están en el mismo rango de edad.

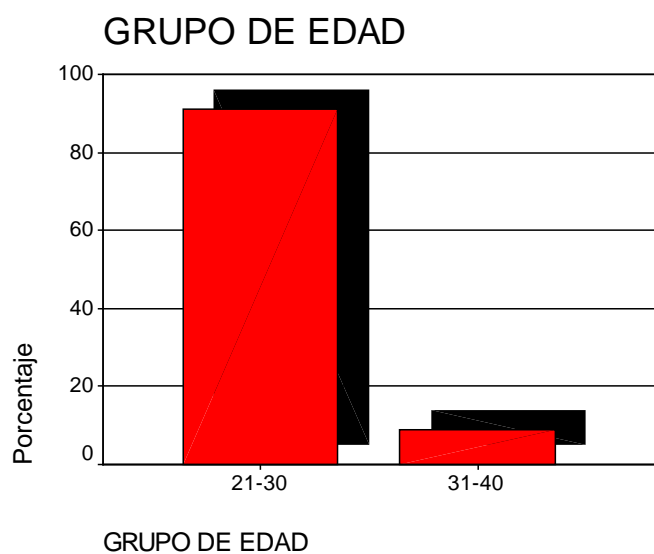
**TABLA 4 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN EDAD. I GRUPO**

**GRUPO DE EDAD**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	21-30	91	91,0	91,0	91,0
	31-40	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

**FIGURA 14 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN EDAD. I GRUPO**



Fuente: Elaboración Propia

- El 50% son universitarios superiores, no habiendo nadie por debajo del grado medio universitario.

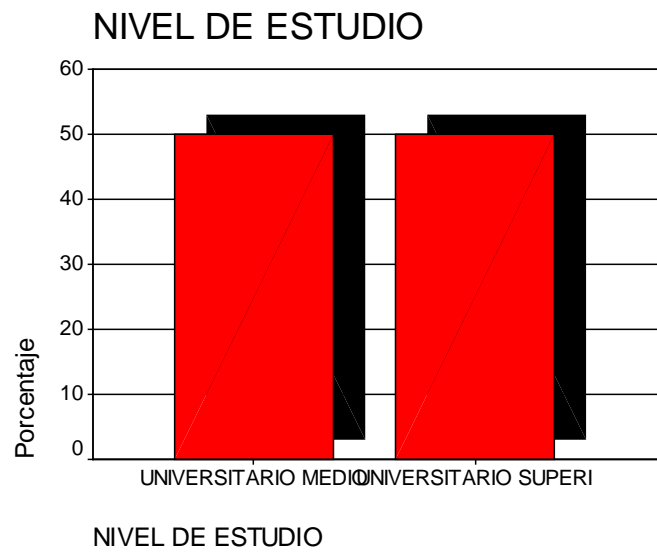
**TABLA 5 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN NIVEL D ESTUDIO. I GRUPO**

**NIVEL DE ESTUDIO**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos UNIVERSITARIO MEDIO	50	50,0	50,0	50,0
UNIVERSITARIO SUPERIOR	50	50,0	50,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

**FIGURA 15 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN NIVEL DE ESTUDIO. I GRUPO**



Fuente: Elaboración Propia

**Segundo Grupo:**

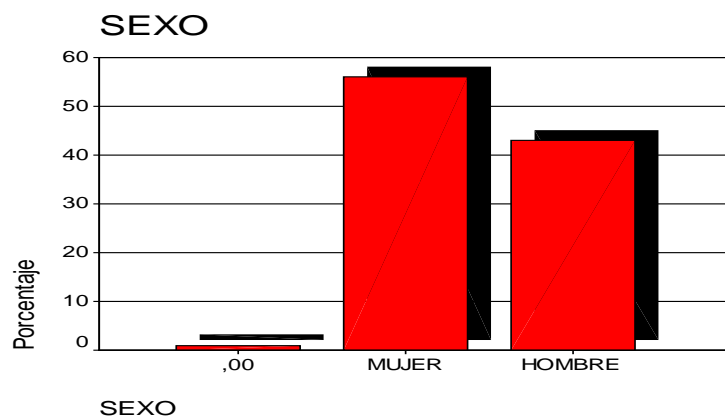
- Predominan las mujeres sobre los hombres, aunque con una diferencia muy pequeña.

**TABLA 6 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN SEXO. II GRUPO**

<b>SEXO</b>				
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válidos</b> ,00	1	1,0	1,0	1,0
<b>MUJER</b>	56	56,0	56,0	57,0
<b>HOMBRE</b>	43	43,0	43,0	100,0
<b>Total</b>	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

**FIGURA 16 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN SEXO. II GRUPO**



Fuente: Elaboración Propia

- Por grupo de edad la mayoría están entre el grupo de 21 a 40 años de edad, concentrándose en aquellos con edades comprendidas entre 21 a 30 años.

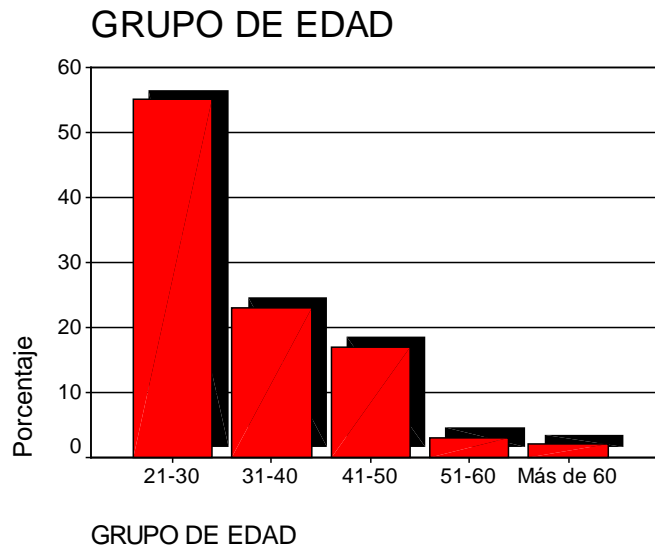
TABLA 7 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN EDAD. II GRUPO

**GRUPO DE EDAD**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 21-30	55	55,0	55,0	55,0
31-40	23	23,0	23,0	78,0
41-50	17	17,0	17,0	95,0
51-60	3	3,0	3,0	98,0
Más de 60	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

FIGURA 17 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN EDAD. II GRUPO



Fuente: Elaboración Propia

- El 54% tiene un nivel de estudio superior, universitario.

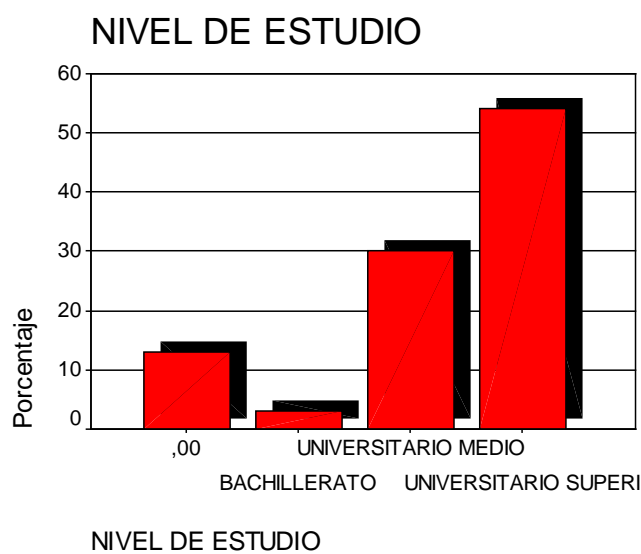
**TABLA 8 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN NIVEL DE ESTUDIO. II GRUPO**

**NIVEL DE ESTUDIO**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	13	13,0	13,0	13,0
BACHILLERATO	3	3,0	3,0	16,0
UNIVERSITARIO MEDIO	30	30,0	30,0	46,0
UNIVERSITARIO SUPERIOR	54	54,0	54,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

**FIGURA 18 POBLACIÓN INVESTIGADA SEGÚN NIVEL DE ESTUDIO. II GRUPO**



Fuente: Elaboración Propia

Como podemos observar, en sí los sujetos de la muestra presentan perfil similar para poder establecer una comparación en la relación entre actitudes hacia la formación y perfil de personalidad. Es decir, queremos observar la repetición de los datos para poder establecer la fiabilidad y validez de la escala y del test a la hora de poder comprobar mi hipótesis de trabajo. Es un acercamiento a lo que se pretende medir.

La muestra se caracteriza por predominar las personas con edades entre 20 a 40 años, más mujeres que hombres y predominantemente con nivel superior de estudios.

La influencia de la edad y del sexo no es tan relevante en la actitud hacia la formación y más bien el nivel educativo que en su mayoría es superior, por tanto, ha habido y hay una percepción positiva de la formación, independientemente de su práctica y su relación real con el mundo del trabajo.

## **4.2. Explotación y análisis estadístico de los resultados**

Una vez caracterizada la unidad de análisis haré un recorrido, haciendo uso de los estadísticos comprendidos en la estadística descriptiva, de los resultados obtenidos a través de los instrumentos de medición para luego ir abordando la existencia de asociatividad entre las variables de estudio que me permita contrastar si hay una relación causal, y por tanto, aceptar o rechazar la hipótesis de investigación.

Es preciso recordar que dicha hipótesis venía a establecer una relación de asociatividad con opción de llegar a un nivel de causalidad entre las variables actitud hacia la formación y determinados rasgos de la personalidad en el contexto del trabajo.

### **4.2.1. Resultados de la Escala de Actitudes**

Si hacemos un desglose de la escala y analizamos estadísticamente la respuesta a cada dimensión establecida para medir la Actitud hacia la formación encontramos similitudes entre ambas muestras, esto a través de la media. Es decir, hay una actitud positiva frente a la formación, independientemente de la edad y del Sexo, aunque es importante la influencia posible del nivel educativo y del hecho de que la formación haya estado presente en sus historias laborales.

**Grupo 1:****TABLA 9 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS. I GRUPO***Estadísticos descriptivos*

	Media	Desviación típica <sup>a</sup>	N del análisis <sup>a</sup>	N perdida
FORMACIÓN ES NECESARIA PARA OPTAR A UN EMPLEO	87,50	18,97	100	0
FORMACIÓN NECESARIA PARA MANTENER EL EMPLEO ACTUAL	86,50	20,23	100	0
LA FORMACIÓN AYUDA A CONSEGUIR UN EMPLEO	83,75	27,84	100	0
LA FORMACIÓN ME HA AYUDADO A CONSEGUIR EL EMPLEO ACTUAL	84,25	24,27	100	0
LA FORMACIÓN ESTUVO PRESENTE EN MI VIDA LABORAL	75,25	27,41	100	0
LA FORMACIÓN RECIBIDA AL INICIO DEL EMPLEO ACTUAL ME SIRVIÓ PARA EJERCERLA	65,00	30,36	100	0
ES LA PRÁCTICA LO QUE ME HA PERMITIDO DESEMPEÑAR MI TRABAJO ACTUAL	78,75	27,15	100	0
ES LA EXPERIENCIA PREVIA LA QUE ME AYUDÓ AL DESEMPEÑO ACTUAL	72,75	27,77	100	0
HA SIDO LA PRÁCTICA EN EL EMPLEO ACTUAL LO QUE ME AYUDA A DESEMPEÑARLO	83,25	21,34	100	0
LA FORMACIÓN ES MUY IMPORTANTE PARA OBTENER UN EMPLEO	78,50	27,30	100	0
LA FORMACIÓN HA SIDO CLAVE PARA OPTIMIZAR MI DESEMPEÑO ACTUAL	69,75	28,27	100	0
SIEMPRE HE TENIDO OPCIONES FORMATIVAS DISPONIBLES	70,50	29,38	100	0
MI TRABAJO ACTUAL NO REQUIERE FORMACIÓN INICIAL	29,50	33,59	100	0
MI TRABAJO ACTUAL NO REQUIERE FORMACIÓN CONTINUA	22,75	32,78	100	0
SIEMPRE QUE ME HAN PERMITIDO FORMARME ME HA PARECIDO POSITIVO	85,75	28,26	100	0
NUNCA HE RECIBIDO LA FORMACIÓN NECESARIA PARA EL DESEMPEÑO ACTUAL	36,50	33,41	100	0
SE DA DEMASIADA RELEVANCIA A LA FORMACIÓN	39,50	31,62	100	0
LO FUNDAMENTAL ES LA EXPERIENCIA PREVIA PARA EL PUESTO DE TRABAJO ACTUAL	51,25	31,05	100	0
LA FORMACIÓN QUE RECIBO ES ACORDE A MI EMPLEO ACTUAL	70,50	29,17	100	0
LA FORMACIÓN QUE RECIBO NO RESPONDE A MI LABOR ACTUAL	28,75	33,21	100	0
TENGO MÁS FORMACIÓN DE LA QUE REQUIERE MI EMPLEO ACTUAL	33,50	35,39	100	0
HAGO FORMACIÓN QUE ENRIQUECE EL EMPLEO ACTUAL	76,75	30,62	100	0
HAGO FORMACIÓN PORQUE ME LA OFRECEN	52,84	34,92	100	0
TANTA FORMACIÓN PUEDE SER INNECESARIA PARA LAS EXIGENCIAS DEL EMPLEO ACTUAL	26,50	31,75	100	0
ME GUSTARÍA CONTINUAR FORMÁNDOME	85,00	29,09	100	0
SI ME DAN FORMACIÓN PODRÉ DESEMPEÑAR MEJOR MI EMPLEO ACTUAL	85,00	27,98	100	0
SI ME DAN FORMACIÓN PODRÍA ACCEDER A OTROS EMPLEOS	76,50	29,26	100	0
SI ME DAN FORMACIÓN PODRIS ASCENDER DENTRO DE LA EMPRESA	82,25	28,71	100	0
ME GUSTA FORMARME PERMANENTEMENTE	86,50	26,69	100	0
ESPERO QUE ME PERMITAN FORMARME	84,75	28,62	100	0
SI TUVIERAN EN CUENTA NUESTRAS NECESIDADES LA FORMACIÓN SERÍA MÁS EFICAZ PARA LA EMPRESA	76,00	29,28	100	0
NO ME LLAMA LA ATENCIÓN FORMARME EN ESTE MOMENTO	16,75	31,79	100	0
ESTOY FORMADO SUFICIENTEMENTE PARA EL TRABAJO ACTUAL	44,50	33,63	100	0

a. Para cada variable, los valores perdidos se sustituyen por la media de la variable.

**Fuente: Elaboración propia**

**Grupo 2:**

**TABLA 10 ESTADÍSTIOS DESCRIPTIVOS. II GRUPO**

*Estadísticos descriptivos*

	Media	Desviación típica	N del análisis
FORMACIÓN ES NECESARIA PARA OPTAR A UN EMPLEO	87,37	17,99	99
FORMACIÓN NECESARIA PARA MANTENER EL EMPLEO ACTUAL	81,57	22,18	99
LA FORMACIÓN AYUDA A CONSEGUIR UN EMPLEO	84,09	23,81	99
LA FORMACIÓN ME HA AYUDADO A CONSEGUIR EL EMPLEO ACTUAL	82,83	23,05	99
LA FORMACIÓN ESTUVO PRESENTE EN MI VIDA LABORAL	79,80	25,92	99
LA FORMACIÓN RECIBIDA AL INICIO DEL EMPLEO ACTUAL ME SIRVIÓ PARA EJERCERLA	70,71	27,90	99
ES LA PRÁCTICA LO QUE ME HA PERMITIDO DESEMPEÑAR MI TRABAJO ACTUAL	79,55	25,60	99
ES LA EXPERIENCIA PREVIA LA QUE ME AYUDÓ AL DESEMPEÑO ACTUAL	72,22	25,23	99
HA SIDO LA PRÁCTICA EN EL EMPLEO ACTUAL LO QUE ME AYUDA A DESEMPEÑARLO	72,98	29,60	99
LA FORMACIÓN ES MUY IMPORTANTE PARA OBTENER UN EMPLEO	86,11	22,65	99
LA FORMACIÓN HA SIDO CLAVE PARA OPTIMIZAR MI DESEMPEÑO ACTUAL	73,48	25,71	99
SIEMPRE HE TENIDO OPCIONES FORMATIVAS DISPONIBLES	73,48	31,71	99
MI TRABAJO ACTUAL NO REQUIERE FORMACIÓN INICIAL	30,30	32,98	99
MI TRABAJO ACTUAL NO REQUIERE FORMACIÓN CONTINUA	25,76	31,43	99
SIEMPRE QUE ME HAN PERMITIDO FORMARME ME HA PARECIDO POSITIVO	85,86	24,79	99
NUNCA HE RECIBIDO LA FORMACIÓN NECESARIA PARA EL DESEMPEÑO ACTUAL	36,36	30,78	99
SE DA DEMASIADA RELEVANCIA A LA FORMACIÓN	37,12	29,53	99
LO FUNDAMENTAL ES LA EXPERIENCIA PREVIA PARA EL PUESTO DE TRABAJO ACTUAL	59,09	31,83	99
LA FORMACIÓN QUE RECIBO ES ACORDE A MI EMPLEO ACTUAL	74,24	28,67	99
LA FORMACIÓN QUE RECIBO NO RESPONDE A MI LABOR ACTUAL	27,02	30,66	99
TENGO MÁS FORMACIÓN DE LA QUE REQUIERE MI EMPLEO ACTUAL	35,86	32,76	99
HAGO FORMACIÓN QUE ENRIQUECE EL EMPLEO ACTUAL	74,49	29,45	99
HAGO FORMACIÓN PORQUE ME LA OFRECEN	51,01	33,49	99
TANTA FORMACIÓN PUEDE SER INNECESARIA PARA LAS EXIGENCIAS DEL EMPLEO ACTUAL	27,02	27,82	99
ME GUSTARÍA CONTINUAR FORMÁNDOME	83,33	26,96	99
SI ME DAN FORMACIÓN PODRÉ DESEMPEÑAR MEJOR MI EMPLEO ACTUAL	84,34	23,03	99
SI ME DAN FORMACIÓN PODRÍA ACCEDER A OTROS EMPLEOS	77,27	26,51	99
SI ME DAN FORMACIÓN PODRÍIS ASCENDER DENTRO DE LA EMPRESA	81,82	25,21	99
ME GUSTA FORMARME PERMANENTEMENTE	84,09	24,34	99
ESPERO QUE ME PERMITAN FORMARME	84,60	25,68	99
SI TUVIERAN EN CUENTA NUESTRAS NECESIDADES LA FORMACIÓN SERÍA MÁS EFICAZ PARA LA EMPRESA	76,52	27,39	99
NO ME LLAMA LA ATENCIÓN FORMARME EN ESTE MOMENTO	16,41	25,29	99
ESTOY FORMADO SUFICIENTEMENTE PARA EL TRABAJO ACTUAL	45,45	33,57	99

Fuente: Elaboración propia

- Sin embargo, para ser más precisos, y considerando la operativización de la Variables Actitud, he aglutinado los ítems correspondientes en tres dimensiones, la cognitiva, afectiva y conductual de la Actitud.

Los resultados ofrecen una imagen con una tendencia hacia rangos intermedios de la Actitud hacia la formación. Es decir, que cada grupo, y esto es común a los dos, le da importancia a la Formación desde la óptica de su relevancia para el interés real de permanecer en el puesto de trabajo actual pero no deja de tener peso su relación directa con el aprendizaje en el mismo puesto de trabajo y con la experiencia adquirida.

Las tres dimensiones, considerando sus medias y desviación típica permanecen en los rangos intermedios de la Curva Normal:

**Grupo 1:**

**TABLA 11 ESTADÍSTICOS SEGÚN COMPONENTES DE ACTITUDES. I GRUPO**

*Estadísticos*

		Componente Cognitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
<b>N</b>	Válidos	100	100	100
	Perdidos	0	0	0
<b>Media</b>		21,3600	60,8600	56,3200
<b>De sv. típ.</b>		3,3830	9,7742	15,8674

Fuente: Elaboración propia

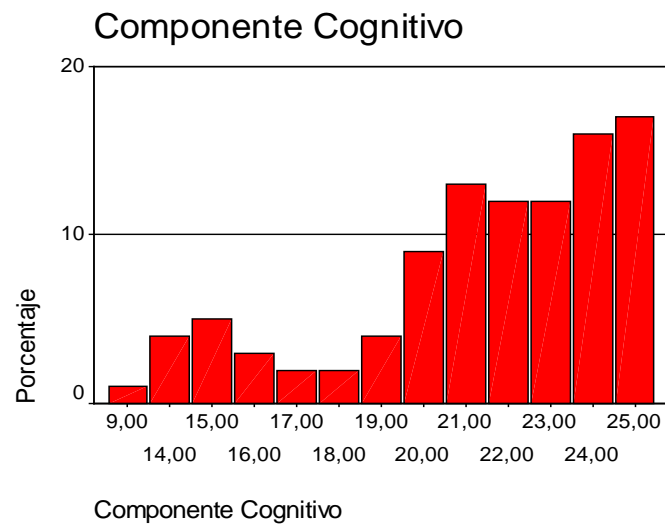
**TABLA 12 COMPONENTE COGNITIVO. I GRUPO**

*Componente Cognitivo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	9,00	1	1,0	1,0	1,0
	14,00	4	4,0	4,0	5,0
	15,00	5	5,0	5,0	10,0
	16,00	3	3,0	3,0	13,0
	17,00	2	2,0	2,0	15,0
	18,00	2	2,0	2,0	17,0
	19,00	4	4,0	4,0	21,0
	20,00	9	9,0	9,0	30,0
	21,00	13	13,0	13,0	43,0
	22,00	12	12,0	12,0	55,0
	23,00	12	12,0	12,0	67,0
	24,00	16	16,0	16,0	83,0
	25,00	17	17,0	17,0	100,0
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 19 COMPONENTE COGNITIVO. I GRUPO



Fuente: Elaboración propia

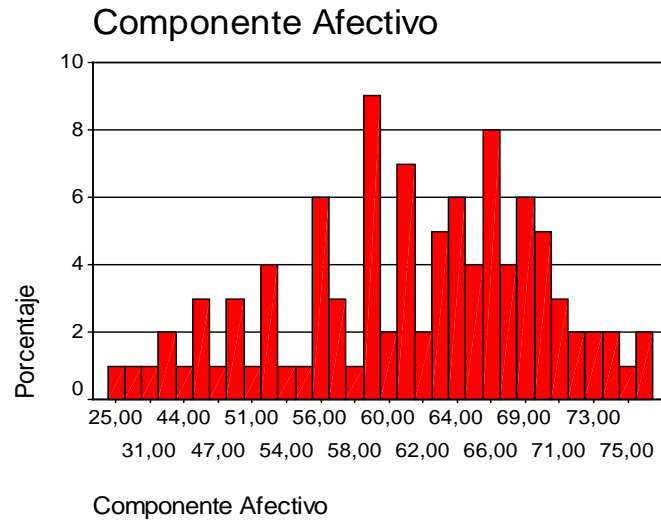
TABLA 13 COMPONENTE AFECTIVO. I GRUPO

*Componente Afectivo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25,00	1	1,0	1,0	1,0
	30,00	1	1,0	1,0	2,0
	31,00	1	1,0	1,0	3,0
	41,00	2	2,0	2,0	5,0
	44,00	1	1,0	1,0	6,0
	45,00	3	3,0	3,0	9,0
	47,00	1	1,0	1,0	10,0
	50,00	3	3,0	3,0	13,0
	51,00	1	1,0	1,0	14,0
	53,00	4	4,0	4,0	18,0
	54,00	1	1,0	1,0	19,0
	55,00	1	1,0	1,0	20,0
	56,00	6	6,0	6,0	26,0
	57,00	3	3,0	3,0	29,0
	58,00	1	1,0	1,0	30,0
	59,00	9	9,0	9,0	39,0
	60,00	2	2,0	2,0	41,0
	61,00	7	7,0	7,0	48,0
	62,00	2	2,0	2,0	50,0
	63,00	5	5,0	5,0	55,0
	64,00	6	6,0	6,0	61,0
	65,00	4	4,0	4,0	65,0
	66,00	8	8,0	8,0	73,0
	68,00	4	4,0	4,0	77,0
	69,00	6	6,0	6,0	83,0
	70,00	5	5,0	5,0	88,0
	71,00	3	3,0	3,0	91,0
	72,00	2	2,0	2,0	93,0
	73,00	2	2,0	2,0	95,0
	74,00	2	2,0	2,0	97,0
	75,00	1	1,0	1,0	98,0
	77,00	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 20 COPONENTE AFECTIVO. I GRUPO



Fuente: Elaboración propia

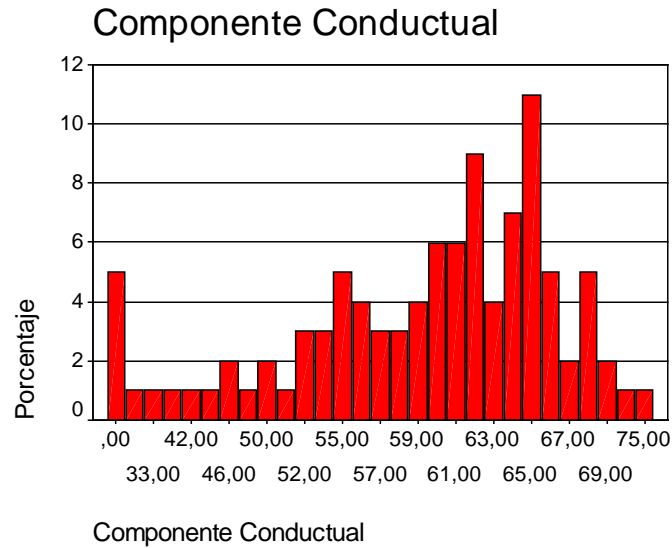
**TABLA 14 COMPONENTE CONDUCTUAL. I GRUPO**

*Componente Conductual*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ,00	5	5,0	5,0	5,0
1,00	1	1,0	1,0	6,0
33,00	1	1,0	1,0	7,0
36,00	1	1,0	1,0	8,0
42,00	1	1,0	1,0	9,0
45,00	1	1,0	1,0	10,0
46,00	2	2,0	2,0	12,0
47,00	1	1,0	1,0	13,0
50,00	2	2,0	2,0	15,0
51,00	1	1,0	1,0	16,0
52,00	3	3,0	3,0	19,0
54,00	3	3,0	3,0	22,0
55,00	5	5,0	5,0	27,0
56,00	4	4,0	4,0	31,0
57,00	3	3,0	3,0	34,0
58,00	3	3,0	3,0	37,0
59,00	4	4,0	4,0	41,0
60,00	6	6,0	6,0	47,0
61,00	6	6,0	6,0	53,0
62,00	9	9,0	9,0	62,0
63,00	4	4,0	4,0	66,0
64,00	7	7,0	7,0	73,0
65,00	11	11,0	11,0	84,0
66,00	5	5,0	5,0	89,0
67,00	2	2,0	2,0	91,0
68,00	5	5,0	5,0	96,0
69,00	2	2,0	2,0	98,0
71,00	1	1,0	1,0	99,0
75,00	1	1,0	1,0	100,0
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 21 COMPONENTE CONDUCTUAL. I GRUPO**



Fuente: Elaboración propia

**Grupo 2:**

**TABLA 15 ESTADISTICO SEGÚN COMPONENTE ACTITUDINAL. II GRUPO**

*Estadísticos*

		Componente Cognitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
N	Válidos	100	100	100
	Perdidos	0	0	0
Media		22,6090	60,9400	53,1700
Desv. típ.		5,4818	11,5460	16,4059

Fuente: Elaboración propia

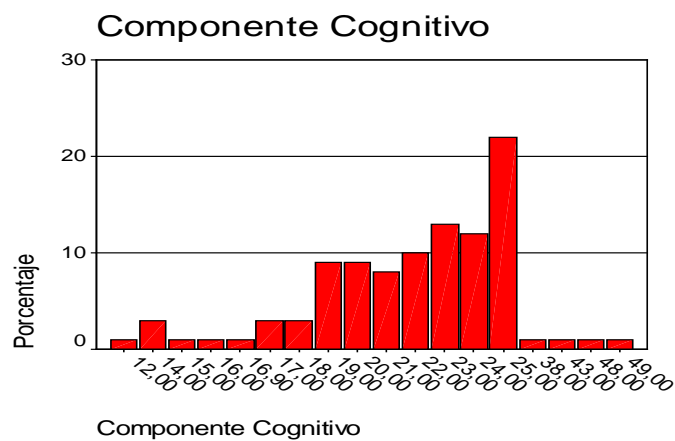
**TABLA 16 COMPONENTE COGNITIVO. II GRUPO**

*Componente Cognitivo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 12,00	1	1,0	1,0	1,0
14,00	3	3,0	3,0	4,0
15,00	1	1,0	1,0	5,0
16,00	1	1,0	1,0	6,0
16,90	1	1,0	1,0	7,0
17,00	3	3,0	3,0	10,0
18,00	3	3,0	3,0	13,0
19,00	9	9,0	9,0	22,0
20,00	9	9,0	9,0	31,0
21,00	8	8,0	8,0	39,0
22,00	10	10,0	10,0	49,0
23,00	13	13,0	13,0	62,0
24,00	12	12,0	12,0	74,0
25,00	22	22,0	22,0	96,0
38,00	1	1,0	1,0	97,0
43,00	1	1,0	1,0	98,0
48,00	1	1,0	1,0	99,0
49,00	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 22 COMPONENTE COGNITIVO. II GRUPO**



Fuente: Elaboración propia

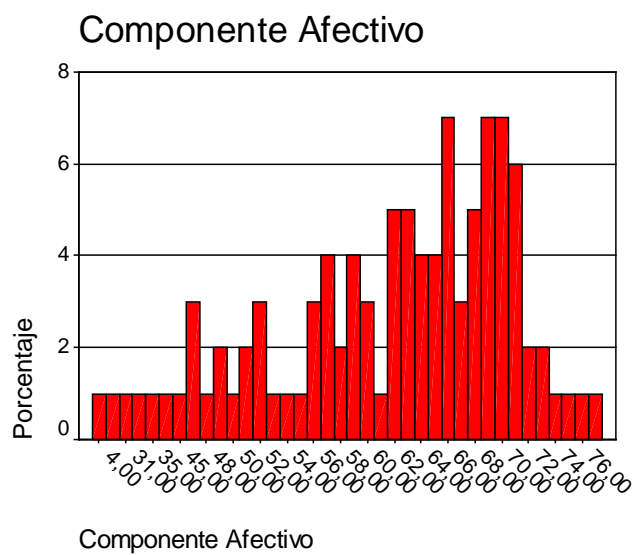
TABLA 17 COMPONENTE AFECTIVO. II GRUPO

*Componente Afectivo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	1	1,0	1,0	1,0
	24,00	1	1,0	1,0	2,0
	31,00	1	1,0	1,0	3,0
	34,00	1	1,0	1,0	4,0
	35,00	1	1,0	1,0	5,0
	40,00	1	1,0	1,0	6,0
	45,00	1	1,0	1,0	7,0
	47,00	3	3,0	3,0	10,0
	48,00	1	1,0	1,0	11,0
	49,00	2	2,0	2,0	13,0
	50,00	1	1,0	1,0	14,0
	51,00	2	2,0	2,0	16,0
	52,00	3	3,0	3,0	19,0
	53,00	1	1,0	1,0	20,0
	54,00	1	1,0	1,0	21,0
	55,00	1	1,0	1,0	22,0
	56,00	3	3,0	3,0	25,0
	57,00	4	4,0	4,0	29,0
	58,00	2	2,0	2,0	31,0
	59,00	4	4,0	4,0	35,0
	60,00	3	3,0	3,0	38,0
	61,00	1	1,0	1,0	39,0
	62,00	5	5,0	5,0	44,0
	63,00	5	5,0	5,0	49,0
	64,00	4	4,0	4,0	53,0
	65,00	4	4,0	4,0	57,0
	66,00	7	7,0	7,0	64,0
	67,00	3	3,0	3,0	67,0
	68,00	5	5,0	5,0	72,0
	69,00	7	7,0	7,0	79,0
	70,00	7	7,0	7,0	86,0
	71,00	6	6,0	6,0	92,0
	72,00	2	2,0	2,0	94,0
	73,00	2	2,0	2,0	96,0
	74,00	1	1,0	1,0	97,0
	75,00	1	1,0	1,0	98,0
	76,00	1	1,0	1,0	99,0
	77,00	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 23 COMPONENTE AFECTIVO. II GRUPO



Fuente: Elaboración propia

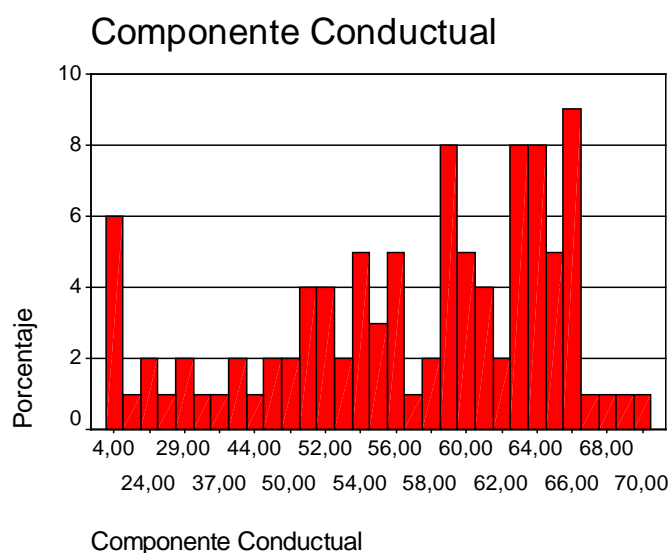
TABLA 18 COMPONENTE CONDUCTUAL. II GRUPO

*Componente Conductual*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	6	6,0	6,0	6,0
	13,00	1	1,0	1,0	7,0
	24,00	2	2,0	2,0	9,0
	28,00	1	1,0	1,0	10,0
	29,00	2	2,0	2,0	12,0
	32,00	1	1,0	1,0	13,0
	37,00	1	1,0	1,0	14,0
	42,00	2	2,0	2,0	16,0
	44,00	1	1,0	1,0	17,0
	47,00	2	2,0	2,0	19,0
	50,00	2	2,0	2,0	21,0
	51,00	4	4,0	4,0	25,0
	52,00	4	4,0	4,0	29,0
	53,00	2	2,0	2,0	31,0
	54,00	5	5,0	5,0	36,0
	55,00	3	3,0	3,0	39,0
	56,00	5	5,0	5,0	44,0
	57,00	1	1,0	1,0	45,0
	58,00	2	2,0	2,0	47,0
	59,00	8	8,0	8,0	55,0
	60,00	5	5,0	5,0	60,0
	61,00	4	4,0	4,0	64,0
	62,00	2	2,0	2,0	66,0
	63,00	8	8,0	8,0	74,0
	64,00	8	8,0	8,0	82,0
	65,00	5	5,0	5,0	87,0
	66,00	9	9,0	9,0	96,0
	67,00	1	1,0	1,0	97,0
	68,00	1	1,0	1,0	98,0
	69,00	1	1,0	1,0	99,0
	70,00	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 24 COPONENTE CONDUCTUAL. II GRUPO**



**Fuente: Elaboración propia**

- Por otro lado, se observa asociación entre la percepción positiva de la Formación (componente cognitivo de las actitudes) y la obtención y mantención en el empleo (componente conductual), en los dos grupos. Esto se observa en su correspondiente matriz de correlación, considerando la totalidad de los ítems de la Escala.
- El análisis de distancias o de proximidades entre variables de la escala nos permite analizar la actitud hacia la formación con relación a su importancia para la obtención y mantención de su empleo actual.
- La formación es necesaria para optar a un empleo se acerca más a aquellas respuestas y variables que tienen relación con la percepción de la formación como importante para obtener un empleo.
- Se aleja de aquellas que no se corresponde con la realidad vivida acerca de la formación.

- No tiene nada que ver con aquellas en que no aparece la formación, donde esta no está presente en el enunciado.
- Tiene mayor cercanía con aquellas que niega la formación como parte de su importancia para el empleo.
- En sí, en un primer momento, se podría llegar a la hipótesis que la personalidad en el trabajo no tiene relación con la actitud hacia la formación, sino más bien la experiencia vivida de la influencia de la formación hacia el logro de la obtención, mantención y promoción en un empleo.
- Es cierto que aquellas personas con una personalidad laboral más estable pueden tener una percepción más positiva del sentido de la Formación.
- La formación se está entendiendo como los conocimientos teóricos y la práctica habitual para ejercer, mantener y promoverse en un empleo y desde la perspectiva de la empresa en el significado de la formación para lograr la permanencia laboral de los empleados en el lugar de trabajo, por tanto, en la evitación de la rotación y en el aprendizaje organizacional permanente.
- Práctica y formación van de la mano, pero la percepción es positiva y la práctica aunque se la ve con más distancias la refuerza.
- La misma tendencia la podemos observar cuando se aplica el análisis factorial para las tres dimensiones de la Actitud hacia la formación, ya aglutinadas con sus ítems correspondientes:

**Grupo 1**

**TABLA 19 MATRIZ DE CORRELACIONES. I GRUPO**

*Matriz de correlaciones*

		Componente Cognitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
Correlación	Componente Cognitivo	1,000	,602	,600
	Componente Afectivo	,602	1,000	,714
	Componente Conductual	,600	,714	1,000
Sig. (Unilateral)	Componente Cognitivo		,000	,000
	Componente Afectivo	,000		,000
	Componente Conductual	,000	,000	

Fuente: Elaboración propia

**TABLA 20 COMUNALIDADES. I GRUPO**

*Comunalidades*

	Inicial	Extracción
Componente Cognitivo	1,000	,698
Componente Afectivo	1,000	,792
Componente Conductual	1,000	,789

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 21 VARIANZA TOTAL EXPLICADA. I GRUPO

*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,279	75,970	75,970	2,279	75,970	75,970
2	,435	14,508	90,477			
3	,286	9,523	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 22 MATRIZ DE COMPONENTES. I GRUPO

*Matriz de componentes<sup>a</sup>*

	Componente
	1
Componente Cognitivo	,836
Componente Afectivo	,890
Componente Conductual	,889

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Fuente: Elaboración propia

**Grupo 2**

**TABLA 23 MATRIZ DE CORRELACIONES. II GRUPO**

*Matriz de correlaciones*

		Componente Cognitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
Correlación	Componente Cognitivo	1,000	,319	,165
	Componente Afectivo	,319	1,000	,337
	Componente Conductual	,165	,337	1,000
Sig. (Unilateral)	Componente Cognitivo		,001	,050
	Componente Afectivo	,001		,000
	Componente Conductual	,050	,000	

Fuente: Elaboración propia

**TABLA 24 COMUNALIDADES. II GRUPO**

*Comunalidades*

	Inicial	Extracción
Componente Cognitivo	1,000	,443
Componente Afectivo	1,000	,641
Componente Conductual	1,000	,469

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 25 VARIANZA TOTAL EXPLICADA. II GRUPO

*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,554	51,791	51,791	1,554	51,791	51,791
2	,835	27,842	79,633			
3	,611	20,367	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 26 MATRIZ DE COMPONENTES. II GRUPO

*Matriz de componentes<sup>a</sup>*

	Componente
	1
Componente Cognitivo	,666
Componente Afectivo	,801
Componente Conductual	,685

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Fuente: Elaboración propia

- Hay mayor similitud entre el componente afectivo y el conductual que con el componente cognitivo, por tanto la actitud positiva o negativa se da más en función de la propia experiencia vivida por la unidad de análisis.
- Sin embargo considerando la actitud como un índice que aglutina la totalidad de sus componentes, en general muestran una actitud parcialmente de acuerdo con la importancia de la formación para el trabajo que desarrollan, más bien que con una tendencia hacia una actitud en desacuerdo parcialmente. O sea que están entre parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo.
- Por último, si tomamos como referencia y asumimos la Actitud como un índice que suma la totalidad de los valores de sus tres dimensiones podemos resumir que en sí ésta se ubica en los rangos intermedios de aquellos que presentan una actitud más positiva y aquellos otros que presentan una actitud más bien negativa. Aplicando la mediana y la media el resultado global sería el siguiente:

**Grupo 1:**

**TABLA 27 ESTADISTICOS. I GRUPO**

*Estadísticos*

**Actitud grupo 1**

<b>N</b>	<b>Válidos</b>	<b>100</b>
	<b>Perdidos</b>	<b>0</b>
<b>Me dia</b>		<b>46,1800</b>
<b>Me dia na</b>		<b>49,0000</b>
<b>De sv. típ.</b>		<b>8,7090</b>

Fuente: Elaboración propia

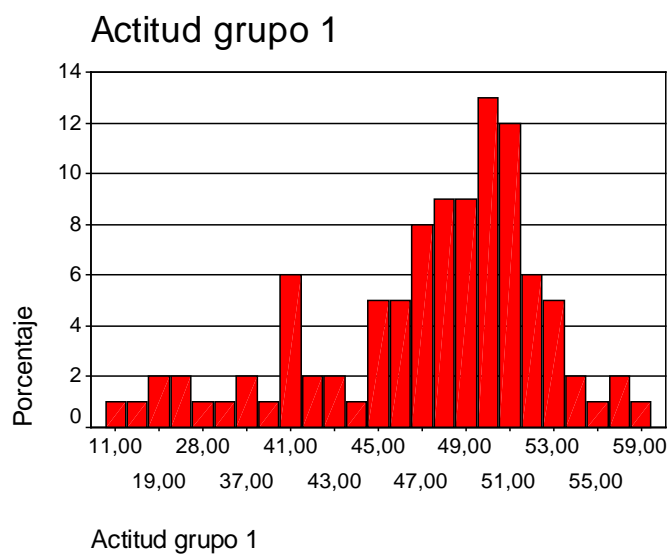
**TABLA 28 ACTITUD. I GRUPO**

*Actitud grupo 1*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos 11,00</b>	1	1,0	1,0	1,0
<b>15,00</b>	1	1,0	1,0	2,0
<b>19,00</b>	2	2,0	2,0	4,0
<b>20,00</b>	2	2,0	2,0	6,0
<b>28,00</b>	1	1,0	1,0	7,0
<b>36,00</b>	1	1,0	1,0	8,0
<b>37,00</b>	2	2,0	2,0	10,0
<b>39,00</b>	1	1,0	1,0	11,0
<b>41,00</b>	6	6,0	6,0	17,0
<b>42,00</b>	2	2,0	2,0	19,0
<b>43,00</b>	2	2,0	2,0	21,0
<b>44,00</b>	1	1,0	1,0	22,0
<b>45,00</b>	5	5,0	5,0	27,0
<b>46,00</b>	5	5,0	5,0	32,0
<b>47,00</b>	8	8,0	8,0	40,0
<b>48,00</b>	9	9,0	9,0	49,0
<b>49,00</b>	9	9,0	9,0	58,0
<b>50,00</b>	13	13,0	13,0	71,0
<b>51,00</b>	12	12,0	12,0	83,0
<b>52,00</b>	6	6,0	6,0	89,0
<b>53,00</b>	5	5,0	5,0	94,0
<b>54,00</b>	2	2,0	2,0	96,0
<b>55,00</b>	1	1,0	1,0	97,0
<b>56,00</b>	2	2,0	2,0	99,0
<b>59,00</b>	1	1,0	1,0	100,0
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 25 ACTITUD. I GRUPO



Fuente: Elaboración propia

**Grupo 2:**

TABLA 29 ESTADISTICOS. II GRUPO

*Estadísticos*

## Actitud grupo 2

N	Válidos	100
	Perdidos	0
Media		46,2400
Mediana		48,0000
De sv. típ.		7,0225

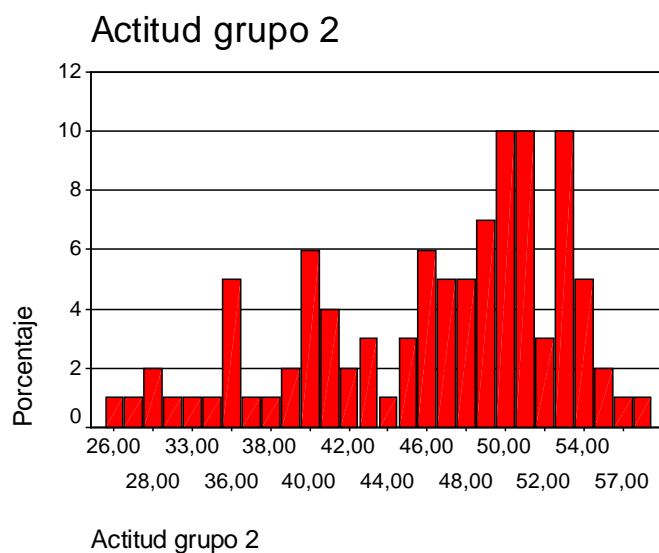
Fuente: Elaboración propia

TABLA 30 ACTITUD. II  
GRUPO*Actitud grupo 2*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 26,00	1	1,0	1,0	1,0
27,00	1	1,0	1,0	2,0
28,00	2	2,0	2,0	4,0
32,00	1	1,0	1,0	5,0
33,00	1	1,0	1,0	6,0
35,00	1	1,0	1,0	7,0
36,00	5	5,0	5,0	12,0
37,00	1	1,0	1,0	13,0
38,00	1	1,0	1,0	14,0
39,00	2	2,0	2,0	16,0
40,00	6	6,0	6,0	22,0
41,00	4	4,0	4,0	26,0
42,00	2	2,0	2,0	28,0
43,00	3	3,0	3,0	31,0
44,00	1	1,0	1,0	32,0
45,00	3	3,0	3,0	35,0
46,00	6	6,0	6,0	41,0
47,00	5	5,0	5,0	46,0
48,00	5	5,0	5,0	51,0
49,00	7	7,0	7,0	58,0
50,00	10	10,0	10,0	68,0
51,00	10	10,0	10,0	78,0
52,00	3	3,0	3,0	81,0
53,00	10	10,0	10,0	91,0
54,00	5	5,0	5,0	96,0
55,00	2	2,0	2,0	98,0
57,00	1	1,0	1,0	99,0
59,00	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 26 ACTITUD. II GRUPO**



**Fuente: Elaboración propia**

Por tanto, la escala como tal nos permite obtener información válida y fiable en cuanto a la actitud de los empleados de la banca hacia la formación. Es una escala que nos permite indagar la actitud hacia la formación de los empleados de la banca previamente a la participación misma en la formación.

### 4.2.2 Explotación y Análisis Estadístico del Perfil de Personalidad en el Trabajo

Retomando el instrumento de medición para el perfil de personalidad en el Trabajo, BIP, el cual fue aplicado igualmente a las dos muestras o grupos, arrojó información relevante para el análisis estadístico de la Variable Rasgos de Personalidad. En este sentido comparando ambos grupos a través de la aplicación de dicho test, encontramos un perfil de personalidad en el trabajo prácticamente similar, desde la comparación de las medias, sin apenas diferencias importantes por sexo. Es decir encontramos lo siguiente en dos grupos diferentes y aplicados en dos momentos distintos.

- Aquellos rasgos de la personalidad en el trabajo que están por encima de la Media son:

Grupo 1	Grupo 2
Orientación a los resultados	Orientación a los resultados
Esmero	Esmero
Orientación a la Acción	Orientación a la acción
Inteligencia Social	Desarrollo de Relaciones
Sociabilidad	Trabajo en Equipo
Desarrollo de Relaciones	Estabilidad emocional
Influencia	Capacidad de Trabajo
Estabilidad emocional	Seguridad en sí mismo
Capacidad de trabajo	
Seguridad en sí mismo	

Fuente: Elaboración propia

- La diferencia más bien estriba en aspectos relativos a las habilidades sociales.
- Aquellos rasgos de la personalidad en el trabajo que están por debajo de la Media son:

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
Iniciativa para el cambio	Iniciativa para el cambio
Liderazgo	Liderazgo
Flexibilidad	Flexibilidad
Trabajo en equipo	Inteligencia social
Influencia	Sociabilidad
	Influencia

**Fuente: Elaboración propia**

- Hay diferencias si tenemos en cuenta por sexos, en cuanto que aparece por encima de las medias otras variables, tales como Liderazgo e influencia, que se observan más individualmente.

Es decir, hallamos el mismo perfil de personalidad en el trabajo en ambos grupos, con excepción de aquellas variables que tienen relación con el entorno de las relaciones sociales.

Esto también hay que relacionarlo con las exigencias del perfil del puesto de trabajo, en cuanto a las características o rasgos de personalidad que se esperan del mismo.

- Lo anterior se muestra en las siguientes tablas resumen de la explotación estadística de las escalas correspondientes aplicadas procedentes del Test BIP:

**Grupo 1:**

TABLA 31 ESTADISTICOS. I GRUPO

**Estadísticos del grupo**

Escala	VARONES			MUJERES			TOTAL			Escala
	N	Media	Dt	N	Media	Dt	N	Media	Dt	
OrRes	4	61,00	10,80	6	55,08	10,16	112	54,60	8,13	OrRes
IniCa	4	40,50	2,89	6	43,17	6,85	112	39,97	5,44	IniCa
Lider	4	54,13	7,38	6	50,83	6,55	112	49,42	6,85	Lider
Esmer	4	58,25	12,09	6	58,92	8,43	112	55,00	8,86	Esmer
Flexi	4	48,50	5,74	6	49,67	5,99	112	48,38	5,63	Flexi
OrAcc	4	60,25	9,91	6	58,50	7,34	112	56,05	8,96	OrAcc
InSoc	4	54,00	4,69	6	52,67	7,23	112	50,47	8,08	InSoc
Socia	4	52,75	7,09	6	52,50	11,15	112	51,24	7,92	Socia
DesRe	4	55,00	2,16	6	62,83	10,03	112	56,68	8,30	DesRe
TraEq	4	55,75	9,88	6	51,25	8,65	112	48,94	7,73	TraEq
Influ	4	51,25	0,96	6	48,83	4,26	112	47,80	6,35	Influ
EstEm	4	52,75	5,56	6	54,17	6,18	112	53,96	7,04	EstEm
CapTr	4	53,50	7,85	6	52,17	10,76	112	51,45	7,75	CapTr
Segur	4	44,50	8,66	6	56,00	11,73	112	50,16	8,49	Segur
SenCo	4	24,75	4,03	6	28,17	6,24	112	27,06	5,93	SenCo
Compe	4	22,50	5,07	6	22,17	5,71	112	21,18	4,10	Compe
Movil	4	10,00	3,46	6	11,00	1,90	112	11,05	3,34	Movil
OrOci	4	22,50	8,58	6	27,58	3,90	112	25,34	5,67	OrOci
Dislm	4	44,00	4,76	6	48,00	8,00	112	43,82	6,10	Dislm

Fuente: Elaboración propia

**Grupo 2:**

**TABLA 32 ESTADÍSTICOS. II GRUPO**

**Estadísticos del grupo**

Escala	VARONES			MUJERES			TOTAL			Escala
	N	Media	Dt	N	Media	Dt	N	Media	Dt	
OrRes	48	56,20	9,68	56	54,85	9,84	104	55,47	9,74	OrRes
IniCa	48	40,96	5,89	56	40,31	6,23	104	40,61	6,06	IniCa
Lider	48	51,91	10,19	56	47,38	10,13	104	49,47	10,36	Lider
Esmer	48	56,48	9,13	56	57,77	10,00	104	57,17	9,58	Esmer
Flexi	48	46,79	7,61	56	47,20	8,45	104	47,01	8,04	Flexi
OrAcc	48	57,40	10,50	56	57,86	12,24	104	57,64	11,42	OrAcc
InSoc	48	48,47	7,46	56	50,75	9,37	104	49,70	8,58	InSoc
Socia	48	46,75	8,23	56	50,92	9,86	104	49,00	9,34	Socia
DesRe	48	56,40	8,76	56	57,86	10,11	104	57,18	9,49	DesRe
TraEq	48	48,90	10,70	56	51,13	10,66	104	50,10	10,68	TraEq
Influ	48	50,07	8,95	56	47,80	9,01	104	48,85	9,01	Influ
EstEm	48	56,34	9,83	56	54,64	10,91	104	55,43	10,41	EstEm
CapTr	48	52,55	10,41	56	51,01	12,03	104	51,72	11,29	CapTr
Segur	48	51,41	9,36	56	50,17	9,97	104	50,74	9,66	Segur
SenCo	48	26,70	6,45	56	24,72	5,90	104	25,63	6,21	SenCo
Compe	48	21,73	4,48	56	21,02	4,76	104	21,35	4,62	Compe
Movil	48	10,72	3,41	56	10,55	3,23	104	10,63	3,30	Movil
OrOci	48	24,52	5,82	56	24,99	7,21	104	24,77	6,58	OrOci
Dislm	48	42,78	5,53	56	42,71	7,68	104	42,75	6,74	Dislm

Fuente: Elaboración propia

### **4.2.3 Explotación y Análisis estadístico de la Relación de Asociatividad entre Actitud hacia la Formación (Variable Dependiente) y Rasgos de Personalidad (Variable Independiente): comprobación de Hipótesis**

Una vez hecho el análisis estadístico de cada variable por separado como si fueran independientes entre sí, para las mismas muestras de población, lo cual nos establece una base similar para poder comparar los resultados de ambos grupos. Es decir, que teniendo en cuenta que la actitud hacia la formación es similar y que los rasgos de personalidad tienden a repetirse en ambos grupos, podemos analizar en ambos la asociatividad entre ambas variables y detectar si hay una repetición similar de los resultados finales. Esto permite establecer una repetición de la prueba de comprobación de hipótesis o de decisión estadística en dos grupos que tienen condiciones y características similares.

Por tanto, es ahora cuando voy a establecer estadísticamente la relación de asociatividad entre ambas variables para poder visualizar si es posible llegar a establecer una posible relación de causalidad, es decir, si los rasgos de personalidad en el contexto de trabajo influyen en la actitud hacia la formación de los empleados de la banca, en este caso del Banco Santander, y si esta es posible de generalizar a la población en su conjunto. No obstante, recordar que al no haber un control ni manipulación de los grupos en función de las variables de estudio y de que hay otras variables que no están siendo estudiadas que pueden influir en dicha causalidad. Por lo tanto, lo fundamental es observar el grado de asociación entre la variable dependiente e independiente.

Si la hipótesis finalmente es rechazada entonces es relevante centrarse en

aquellos componentes de la Actitud hacia la formación que realmente permiten predecir con antelación qué personas deben ser seleccionados para el aprovechamiento óptimo de determinada acción formativa.

No hay que olvidar que este perfil de personalidad en el mundo del trabajo se relaciona también con un puesto de trabajo, en el que se solicitan dichos rasgos y que al mismo tiempo está inserto en un contexto formativo constante.

Para la selección de los estadísticos adecuados para la comprobación de dicha relación he tenido en cuenta el nivel de medición, el tipo de relación (simétrica y asimétrica) y los rasgos centrales de la Asociación que se busca.

Es decir, el nivel de medición aunque parte de escalas ordinales, sus datos numéricos han sido transformados para poder ser medidos a un nivel de intervalo. No obstante, usé estadísticos apropiados para las escalas ordinales y de intervalos.

Como pretendo establecer una relación entre la variable dependiente e independiente el tipo de relación es asimétrica.

Por último, los rasgos centrales es si la distribución de los casos en torno a las variables de estudio se acercan en una relación de asociación que permita predecir con cierto grado de significación posibles actitudes hacia la formación conforme ciertos rasgos de personalidad más observados en las unidades de análisis.

En función de lo anterior, empezaré el análisis estadístico aplicando medidas de correlación entre variables (matriz de distancia), incluyendo el estadístico  $r$  de Pearson, que representa una medida de correlación entre dos variables

de intervalo, siendo sus valores extremos -1,0 y +1. Estos valores indican tanto la dirección como el grado (fuerza) de la Asociación.

Debo recordar que es una medida de las denominadas estadísticamente de reducción proporcional del error (RPE). Es decir, “expresa la reducción proporcional en el error cometido al predecir valores para la variable dependiente a partir de la ecuación de regresión ajustada por mínimos cuadrados”<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Socio estadística. Introducción a la Estadística en Sociología. García Ferrando.

**Grupo 1:**

**TABLA 33 MATRIZ DE DISTANCIAS. II GRUPO**

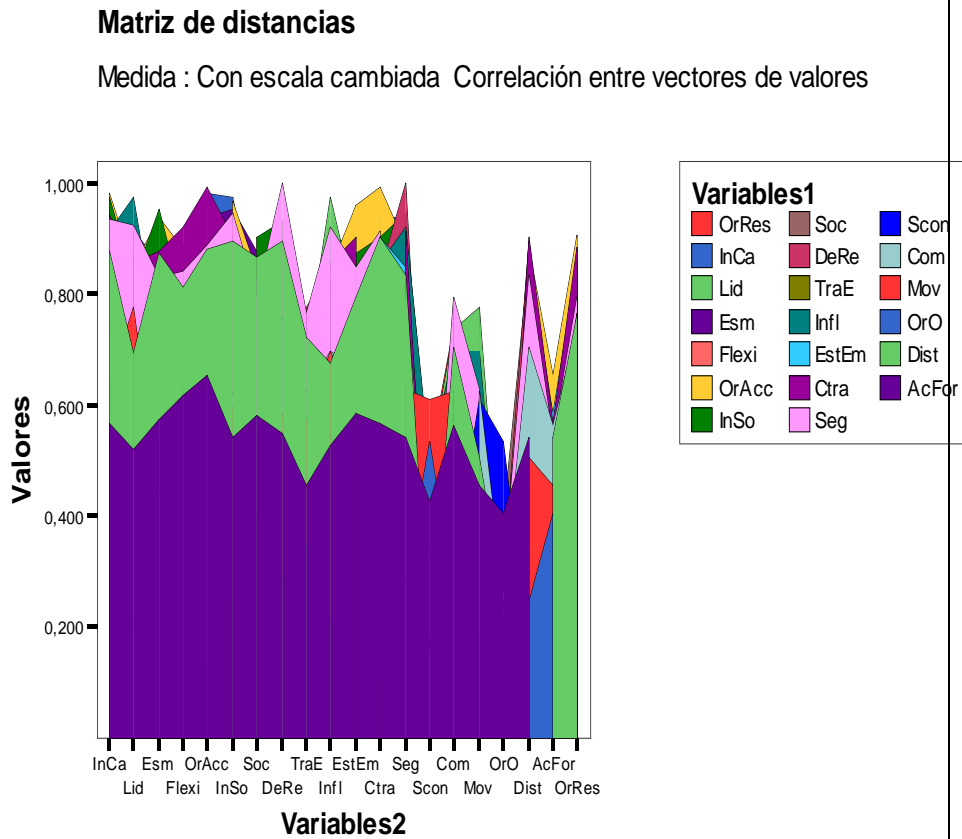
*Matriz de distancias*

	Con escala cambiada Correlación entre vectores de valores																			
	OrRes	InCa	Lid	Esm	Flexi	OrAcc	InSo	Soc	DeRe	TraE	Infl	EstEm	Ctra	Seg	Scon	Com	Mov	OrO	Dist	AcFor
OrRes		,880	,854	,821	,761	,907	,800	,613	,794	,623	,862	,850	,885	,794	,508	,739	,764	,000	,762	,519
InCa	,880		,911	,857	,883	,983	,975	,749	,886	,733	,913	,874	,943	,936	,373	,749	,637	,142	,876	,565
Lid	,854	,911		,713	,771	,846	,821	,587	,861	,690	,973	,776	,855	,923	,487	,736	,777	,205	,693	,519
Esm	,821	,857	,713		,707	,939	,953	,875	,869	,676	,702	,871	,877	,830	,218	,689	,440	,264	,872	,574
Flexi	,761	,883	,771	,707		,882	,784	,754	,796	,686	,805	,787	,919	,842	,393	,704	,637	,212	,810	,615
OrAcc	,907	,983	,846	,939	,882		,966	,839	,883	,747	,843	,958	,991	,888	,232	,773	,619	,131	,879	,653
InSo	,800	,975	,821	,953	,784	,966		,903	,929	,730	,824	,874	,902	,944	,190	,616	,595	,251	,896	,542
Soc	,613	,749	,587	,875	,754	,839	,903		,811	,707	,578	,825	,829	,797	,139	,565	,388	,394	,865	,581
DeRe	,794	,886	,861	,869	,796	,883	,929	,811		,775	,847	,787	,837	1,000	,218	,758	,584	,290	,896	,547
TraE	,623	,733	,690	,676	,686	,747	,730	,707	,775		,641	,664	,762	,766	,190	,624	,573	,348	,722	,453
Infl	,862	,913	,973	,702	,805	,843	,824	,578	,847	,641		,795	,856	,921	,497	,695	,695	,213	,675	,528
EstEm	,850	,874	,776	,871	,787	,958	,874	,825	,787	,664	,795		,903	,849	,309	,666	,593	,224	,792	,583
Ctra	,885	,943	,855	,877	,919	,991	,902	,829	,837	,762	,856	,903		,913	,190	,779	,619	,101	,901	,565
Seg	,794	,936	,923	,830	,842	,888	,944	,797	1,000	,766	,921	,849	,913		,214	,792	,626	,288	,835	,542
Scon	,508	,373	,487	,218	,393	,232	,190	,139	,218	,190	,497	,309	,190	,214		,318	,610	,533	,155	,426
Com	,739	,749	,736	,689	,704	,773	,616	,565	,758	,624	,695	,666	,779	,792	,318		,625	,258	,705	,563
Mov	,764	,637	,777	,440	,637	,619	,595	,388	,584	,573	,695	,593	,619	,626	,610	,625		,194	,504	,455
OrO	,000	,142	,205	,264	,212	,131	,251	,394	,290	,348	,213	,224	,101	,288	,533	,258	,194		,246	,405
Dist	,762	,876	,693	,872	,810	,879	,896	,865	,896	,722	,675	,792	,901	,835	,155	,705	,504	,246		,542
AcFor	,519	,565	,519	,574	,615	,653	,542	,581	,547	,453	,528	,583	,565	,542	,426	,563	,455	,405	,542	

Esta es una matriz de similitudes

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 27 MATRIZ DE DISTANCIAS. I GRUPO



Fuente: Elaboración propia

Según la lectura de  $r$  de Pearson y la correlación entre las variables, existe asociación entre las mismas, incluida la Actitud hacia la formación.

Donde se observa menor grado de asociatividad con respecto a la Variable Actitud hacia la formación, que es del interés de este estudio, es con las dimensiones o rasgos de personalidad de Trabajo en Equipo. Con el resto de

las variables existe una relación por encima de 0,5. A las que más se acerca es a la Orientación a la Acción, Flexibilidad y Esmero. Es decir, a las que más se acerca es con aquellas que definen el Comportamiento Laboral.

Podría entonces decirse, que aquellas personas que están dispuestas a pasar rápidamente a la acción (orientación a la acción), que evalúa el gusto y la capacidad para trabajar en situaciones nuevas e imprevistas y que cuida la realización de las tareas podrían estar más abiertas a una actitud positiva hacia la formación.

Pero como hemos dicho que es una medida asimétrica no podríamos llegar a explicar dicha relación de forma causal y como un hecho en sí mismo. Pero si es importante valorar esta tendencia de relación entre el comportamiento laboral como tal y la Actitud hacia la formación.

Veamos ahora si se da la misma tendencia en el grupo 2. En este caso, aunque hay algunas relaciones con error, en el caso de la Actitud hacia la formación podemos señalar que el grado de asociación es menor a 0,5, siendo más baja la relación que en el grupo 1. No obstante, debo indicar, que este estadístico es sensible a los extremos y por ellos podría producir grados de relación no necesariamente acorde con la relación real entre las variables.

Si se puede señalar que se acerca más a esmero. No obstante, también hay un acercamiento con Orientación a la Acción por encima de otras. Por tanto, con relación al otro grupo sólo coincidiría en una de las dimensiones del comportamiento laboral, el gusto por hacer bien las cosas. A las que menos se acerca esa Flexibilidad e Influencia, entre otras.

**Grupo 2:**

**TABLA 34 MATRIZ DE DISTANCIAS. II GRUPO**

*Matriz de distancias*

	Con escala cambiada Correlación entre vectores de valores																			
	OriRe	Inica	Lide	Em	Flex	OrAc	InSo	Soc	DeRe	TrE	Infl	EsEm	Ctra	Seg	Seco	Comp	Mov	OrO	Dis	Ac
OriRe		,893	,802	,854	,696	,898	,717	,511	,704	,506	,869	,858	,863	,834	,456	,838	,716	3,168E-02	,762	,436
Inica	,893		,846	,825	,719	,838	,697	,487	,691	,489	,868	,831	,756	,863	,475	,779	,626	,162	,701	,426
Lide	,802	,846		,613	,833	,851	,524	,242	,583	,453	,973	,882	,835	,913	,438	,768	,728	,108	,654	,362
Em	,854	,825	,613		,553	,861	,774	,655	,712	,525	,743	,756	,769	,780	,355	,666	,546	,151	,714	,525
Flex	,696	,719	,833	,553		,854	,712	,450	,751	,666	,775	,865	,847	,861	,306	,558	,598	,132	,695	,291
OrAc	,898	,838	,851	,861	,854		,776	,521	,740	,600	,920	,991	,976	,955	,260	,750	,649	2,555E-02	,799	,408
InSo	,717	,697	,524	,774	,712	,776		,907	,963	,796	,667	,741	,727	,780	,225	,457	,366	,240	,754	,449
Soc	,511	,487	,242	,655	,450	,521	,907		,831	,756	,359	,482	,522	,515	,266	,350	,246	,420	,648	,445
DeRe	,704	,691	,583	,712	,751	,740	,963	,831		,803	,656	,712	,695	,783	,307	,496	,369	,294	,710	,389
TrE	,506	,489	,453	,525	,666	,600	,796	,756	,803		,478	,587	,617	,619	,237	,354	,288	,408	,594	,391
Infl	,869	,868	,973	,743	,775	,920	,667	,359	,656	,478		,929	,857	,941	,372	,771	,662	,101	,675	,337
EsEm	,858	,831	,882	,756	,865	,991	,741	,482	,712	,587	,929		1,000	1,000	,220	,744	,698	5,008E-02	,767	,387
Ctra	,863	,756	,835	,769	,847	,976	,727	,522	,695	,617	,857	1,000		,948	,197	,744	,702	,000	,818	,393
Seg	,834	,863	,913	,780	,861	,955	,780	,515	,783	,619	,941	1,000	,948		,262	,742	,681	,103	,760	,369
Seco	,456	,475	,438	,355	,306	,260	,225	,266	,307	,237	,372	,220	,197	,262		,447	,406	,631	,244	,396
Comp	,838	,779	,768	,666	,558	,750	,457	,350	,496	,354	,771	,744	,744	,742	,447		,732	,196	,537	,391
Mov	,716	,626	,728	,546	,598	,649	,366	,246	,369	,288	,662	,698	,702	,681	,406	,732		,141	,530	,407
OrO	3,168E-02	,162	,108	,151	,132	2,555E-02	,240	,420	,294	,408	,101	5,008E-02	,000	,103	,631	,196	,141		,144	,375
Dis	,762	,701	,654	,714	,695	,799	,754	,648	,710	,594	,675	,767	,818	,760	,244	,537	,530	,144		,558
Ac	,436	,426	,362	,525	,291	,408	,449	,445	,389	,391	,337	,387	,393	,369	,396	,391	,407	,375	,558	

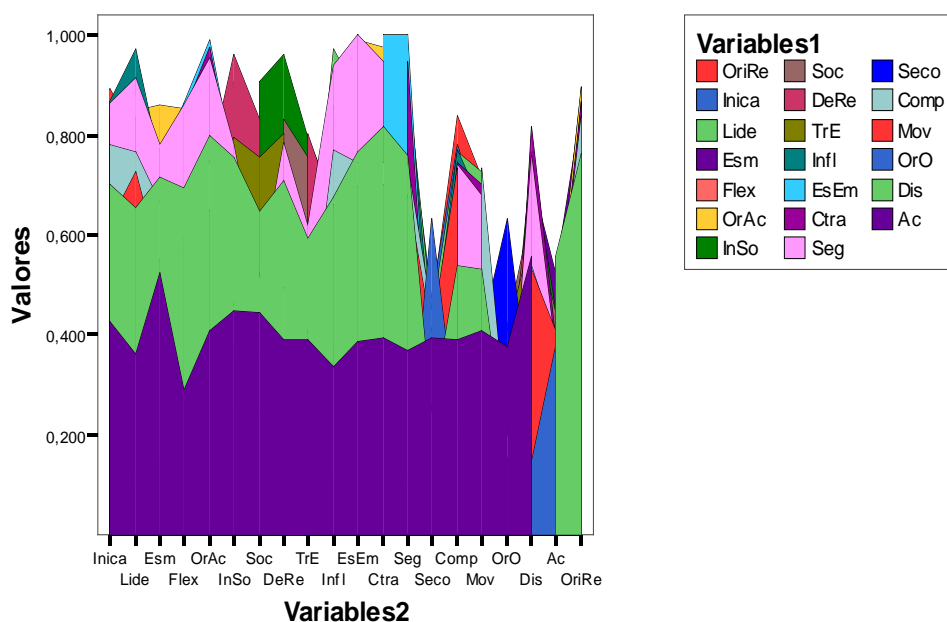
Esta es una matriz de similitudes

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 28 MATRIZ DE DISTANCIAS. II GRUPO

**Matriz de distancias**

Medida : Con escala cambiada Correlación entre vectores de valores



Fuente: Elaboración propia

Otra forma de analizar la relación entre la variable Actitud hacia la formación, como variable dependiente, y el resto de las variables asociadas al perfil de personalidad (variables independientes) es a través del análisis de regresión múltiple, utilizando en este caso el coeficiente **de Correlación Múltiple R**, el cual mide el grado de ajuste del plano de regresión de mínimos cuadrados de los datos.

Siguiendo el mismo esquema de comparación, en el caso del grupo 1 se observa que su capacidad predictiva es baja (R: 414).

TABLA 35 RESUMEN DEL MODELO. I GRUPO

*Resumen del modelo<sup>b</sup>*

		Modelo
		1
R		,414 <sup>a</sup>
R cuadrado		,171
R cuadrado corregida		-,025
Error típ. de la estimación		8,8184
Estadísticos de cambio	Cambio en R cuadrado	,171
	Cambio en F	,872
	gl1	19
	gl2	80
	Sig. del cambio en F	,617

a. Variables predictoras: (Constante), Dis, Mov, Seco, TrE, Esm, Comp, Flex, OrO, Soc, Infl, Inica, DeRe, EsEm, OriRe, Lide, InSo, Ctra, OrAc, Seg

b. Variable dependiente: Ac

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en el caso del grupo 2 se observa que la capacidad predictiva de las dimensiones o rasgos de personalidad es baja, (R: 0.487), más alta que en el primer grupo.

**TABLA 36 RESUMEN DEL MODELO. II GRUPO**

**Resumen del modelo<sup>b</sup>**

		Modelo
		1
R		,487 <sup>a</sup>
R cuadrado		,238
R cuadrado corregida		,057
Error típ. de la estimación		7,0304
Estadísticos de cambio	Cambio en R cuadrado	,238
	Cambio en F	1,312
	gl1	19
	gl2	80
	Sig. del cambio en F	,199

a. Variables predictoras: (Constante), Dis, Mov, Seco, TrE, Esm, Comp, Flex, OrO, Soc, Infl, Inica, DeRe, EsEm, OriRe, Lide, InSo, Ctra, OrAc, Seg

b. Variable dependiente: Ac

Fuente: Elaboración propia

Y por último haciendo uso del Análisis Factorial, en el caso del primer grupo observamos que hay mayor grado de asociatividad con las dimensiones de Esmero, Orientación a la Acción y Flexibilidad. Sin embargo no hay relación alguna con Trabajo en Equipo.

TABLA 37 MATRIZ DE CORRELACIONES. I GRUPO

Matriz de correlaciones

Correlación	OrRes	InCa	Lid	Esm	Flexi	OrAcc	InSo	Soc	DeRe	TraE	Infl	EstEn	Cra	Seg	Seon	Com	Mov	OrO	Dist	AcFor
OrRes	1,000	,568	,529	,480	,391	,608	,449	,171	,439	,185	,541	,524	,576	,440	,014	,359	,385	-,742	,391	,031
InCa	,568	1,000	,614	,533	,571	,722	,709	,373	,577	,350	,617	,559	,661	,617	-,187	,372	,206	-,530	,561	,099
Lid	,529	,614	1,000	,319	,405	,517	,480	,131	,539	,284	,707	,413	,530	,631	-,017	,354	,414	-,437	,289	,031
Esm	,480	,533	,319	1,000	,310	,655	,676	,561	,551	,264	,302	,554	,563	,494	-,417	,283	-,086	-,348	,555	,113
Flexi	,391	,571	,405	,310	1,000	,571	,424	,380	,443	,278	,456	,429	,626	,511	-,157	,305	,206	-,426	,464	,173
OrAcc	,608	,722	,517	,655	,571	1,000	,696	,507	,572	,369	,513	,684	,733	,580	-,396	,409	,179	-,546	,566	,230
InSo	,449	,709	,480	,676	,424	,696	1,000	,602	,640	,345	,484	,559	,601	,662	-,459	,175	,144	-,368	,592	,065
Soc	,171	,373	,131	,561	,380	,507	,602	1,000	,465	,311	,119	,486	,492	,445	-,534	,099	-,164	-,156	,545	,123
DeRe	,439	,577	,539	,551	,443	,572	,640	,465	1,000	,412	,518	,429	,504	,746	-,417	,386	,127	-,311	,591	,073
TraE	,185	,350	,284	,264	,278	,369	,345	,311	,412	1,000	,212	,246	,383	,397	-,458	,187	,111	-,224	,333	-,068
Infl	,541	,617	,707	,302	,456	,513	,484	,119	,518	,212	1,000	,441	,532	,628	-,003	,292	,293	-,424	,263	,044
EstEn	,524	,559	,413	,554	,429	,684	,559	,486	,429	,246	,441	1,000	,602	,602	-,282	,249	,141	-,408	,437	,126
Cra	,576	,661	,530	,563	,626	,733	,601	,492	,504	,393	,532	,602	1,000	,617	-,458	,418	,179	-,591	,598	,098
Seg	,440	,651	,631	,494	,511	,580	,662	,445	,746	,397	,628	,521	,617	1,000	-,423	,437	,190	-,313	,501	,065
Seon	,014	-,187	-,017	-,417	-,157	-,336	-,459	-,534	-,417	-,458	-,003	-,282	-,458	-,423	1,000	-,269	,167	,051	-,511	-,108
Com	,359	,372	,354	,283	,305	,409	,175	,099	,386	,187	,292	,249	,418	,437	-,269	1,000	,188	-,338	,307	,096
Mov	,395	,206	,414	-,086	,206	,179	,144	-,164	,127	,111	,293	,141	,179	,190	,167	,188	1,000	-,454	,008	-,065
OrO	-,742	-,530	-,437	-,348	-,426	-,546	-,368	-,156	-,311	-,224	-,424	-,408	-,591	-,313	,051	-,358	-,454	1,000	-,376	-,139
Dist	,391	,561	,289	,555	,464	,566	,592	,545	,591	,333	,263	,437	,598	,501	-,511	,307	,008	-,376	1,000	,064
AcFor	,031	,099	,031	,113	,173	,230	,065	,123	,073	-,068	,044	,126	,098	,065	-,108	,096	-,065	-,139	,064	1,000
Sig. (Unilateral)																				
OrRes	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,045	,000	,032	,000	,000	,000	,000	,444	,000	,000	,000	,000	,380
InCa	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,031	,000	,020	,000	,000	,164
Lid	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,096	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,434	,000	,000	,000	,002	,380
Esm	,000	,000	,001	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,004	,001	,000	,000	,000	,000	,002	,196	,000	,000	,131
Flexi	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,059	,001	,020	,000	,000	,042
OrAcc	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,037	,000	,000	,011
InSo	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,041	,076	,000	,260
Soc	,045	,000	,096	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,119	,000	,000	,000	,000	,163	,052	,061	,000	,111
DeRe	,032	,000	,002	,004	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,104	,001	,000	,235
TraE	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,119	,000	,017	,000	,000	,000	,000	,490	,002	,136	,012	,000	,250
Infl	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,002	,006	,082	,000	,004	,332
EstEn	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,105
Cra	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,037	,000	,000	,165
Seg	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,029	,001	,000	,259
Seon	,444	,031	,434	,000	,059	,000	,000	,000	,000	,000	,490	,002	,000	,000	,003	,003	,049	,308	,000	,143
Com	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,041	,163	,000	,031	,002	,006	,000	,000	,003	,000	,031	,000	,001	,172
Mov	,000	,020	,000	,196	,020	,037	,076	,052	,104	,136	,002	,082	,037	,029	,049	,031	,000	,000	,000	,262
OrO	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,061	,001	,012	,000	,000	,000	,001	,308	,000	,000	,000	,000	,083
Dist	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,001	,469	,000	,000	,263
AcFor	,380	,164	,380	,131	,042	,011	,250	,111	,235	,250	,332	,105	,165	,259	,143	,172	,262	,083	,263	

TABLA 38 MATRIZ DE CORRELACIONES. II GRUPO

Matriz de correlaciones

Correlación	OrIRe	InIca	LIda	ESm	ReX	OrAc	InSo	Soc	DaRe	TIe	Infl	ESm	Qra	Seg	Seco	Comp	Mov	OrO	DS	Ac
InIca	1,000	,707	,572	,650	,416	,715	,447	,142	,428	,135	,672	,655	,663	,620	,061	,625	,446	,567	,514	,032
LIda	,707	1,000	,637	,606	,450	,626	,417	,107	,409	,110	,671	,616	,505	,664	,089	,539	,312	,374	,424	,016
ESm	,572	,637	1,000	,293	,618	,645	,162	,256	,248	,056	,826	,692	,622	,737	,034	,522	,464	,454	,354	,078
ReX	,416	,450	,293	1,000	,204	,600	,351	,355	,440	,163	,486	,486	,504	,540	,088	,371	,194	,390	,443	,162
OrAc	,715	,626	,618	,204	1,000	,650	,440	,052	,487	,371	,533	,667	,639	,660	,161	,212	,271	,390	,414	,183
InSo	,447	,142	,162	,650	,440	1,000	,534	,156	,481	,273	,747	,853	,830	,799	,229	,496	,346	,576	,568	,011
Soc	,142	,107	,256	,355	,052	,728	1,000	,728	,811	,563	,373	,483	,462	,541	,282	,062	,073	,259	,051	,044
DaRe	,428	,409	,248	,440	,497	,481	,811	,616	1,000	,575	,357	,440	,414	,545	,160	,120	,250	,008	,344	,051
TIe	,135	,110	,056	,163	,371	,273	,563	,505	,575	1,000	,094	,255	,299	,302	,264	,090	,187	,011	,265	,038
Infl	,672	,671	,826	,486	,533	,747	,373	,083	,357	,094	1,000	,761	,654	,779	,063	,527	,366	,465	,385	,116
ESm	,655	,616	,692	,504	,667	,853	,483	,099	,440	,255	,761	1,000	,866	,866	,288	,487	,419	,540	,522	,042
Qra	,663	,505	,622	,523	,639	,830	,462	,158	,414	,299	,654	,866	1,000	,789	,323	,487	,424	,614	,597	,033
Seg	,620	,664	,737	,540	,680	,799	,541	,149	,545	,302	,779	,866	,789	1,000	,227	,484	,394	,461	,510	,089
Seco	,061	,089	,034	,088	,161	,229	,282	,221	,160	,264	,063	,288	,323	,227	1,000	,047	,013	,320	,253	,029
Comp	,625	,539	,522	,371	,212	,496	,062	,096	,120	,090	,527	,487	,487	,484	,047	1,000	,469	,325	,180	,036
Mov	,446	,312	,464	,194	,271	,346	,073	,250	,067	,187	,366	,419	,424	,394	,013	,469	1,000	,405	,170	,011
OrO	,567	,374	,454	,390	,418	,576	,259	,008	,179	,011	,465	,540	,614	,461	,320	,325	,405	1,000	,401	,059
DS	,514	,424	,354	,443	,414	,568	,501	,344	,437	,265	,385	,522	,597	,510	,253	,180	,170	,401	1,000	,212
Ac	,032	,016	,078	,162	,183	,011	,051	,044	,038	,036	,116	,042	,033	,069	,029	,036	,011	,059	,212	1,000
OrIRe	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,079	,000	,090	,000	,000	,000	,000	,274	,000	,000	,000	,000	,378
InIca	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,146	,000	,138	,000	,000	,000	,000	,189	,000	,001	,000	,000	,438
LIda	,000	,000	,002	,002	,000	,000	,054	,005	,006	,289	,000	,000	,000	,000	,367	,000	,000	,000	,000	,221
ESm	,000	,000	,000	,000	,021	,000	,000	,000	,000	,052	,000	,000	,000	,000	,191	,000	,027	,000	,000	,053
ReX	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,302	,000	,000	,000	,000	,000	,055	,017	,003	,000	,000	,000	,034
OrAc	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,060	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,011	,000	,235	,005	,000	,458
InSo	,000	,000	,054	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,270	,235	,005	,000	,308
Soc	,079	,146	,005	,000	,302	,060	,000	,000	,000	,000	,205	,163	,059	,070	,014	,170	,006	,469	,000	,333
DaRe	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,056	,116	,253	,037	,000	,354
TIe	,090	,138	,289	,052	,000	,003	,000	,205	,000	,000	,177	,005	,001	,001	,004	,187	,031	,458	,004	,361
Infl	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,177	,000	,000	,000	,000	,266	,000	,000	,000	,000	,125
ESm	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,163	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,339
Qra	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,059	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,372
Seg	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,070	,000	,001	,000	,000	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,249
Seco	,274	,189	,367	,191	,065	,011	,002	,014	,056	,004	,266	,002	,001	,012	,322	,449	,001	,000	,000	,389
Comp	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,116	,187	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,362
Mov	,000	,001	,000	,027	,003	,000	,235	,006	,253	,031	,000	,000	,000	,000	,449	,000	,000	,000	,000	,465
OrO	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,469	,037	,458	,000	,000	,000	,000	,001	,005	,000	,000	,000	,278
DS	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,005	,036	,045	,000	,000	,017
Ac	,378	,438	,221	,053	,034	,458	,308	,333	,354	,361	,125	,339	,372	,249	,389	,362	,455	,278	,017	

Por lo tanto, podemos decir que no podemos predecir la relación de causa que ejerce la personalidad sobre las Actitudes hacia la Formación. Es aceptar la Hipótesis nula estadísticamente de no relación y rechazar la Hipótesis alternativa propuesta por el estudio.

No obstante, si se ha encontrado cierto grado de asociación con determinadas dimensiones, tales como aquellas relacionadas con el Comportamiento Laboral. Lo cual exigiría para establecer una relación de causalidad con dicha variable el desarrollo de otro diseño de investigación más centrado en el diseño experimental. Pero si se podría establecer tendencias de causalidad posibles entre Comportamiento Laboral y Actitud hacia la Formación.

## **5. Conclusiones y futuras líneas de investigación**

Como se ha podido observar en el apartado relacionado con la formación, los expertos la definen como el proceso que está orientado a elevar el nivel de eficiencia de las personas en su puesto de trabajo o la preparación para cumplir tareas con otros niveles de complejidad, jerarquía o responsabilidad.

Al plantearme el desarrollo de esta investigación, asocié a la formación a la productividad o mejora del rendimiento, lo que se ha podido establecer, puesto que, igualmente en el marco teórico, se plantea que la formación se orienta a la actualización, profundización o aprendizaje de conocimientos, desarrollo de las habilidades o destrezas o la modificación de la conducta o comportamiento de los trabajadores.

De esta manera, se demuestra que la formación crea valor dentro de la estructura productiva y organizativa de una empresa ya que las tareas se desarrollan con mayor esmero, eficacia y eficiencia.

En el planteamiento de esta investigación me propuse determinar la posible influencia de componentes personales, ligados propiamente a la estructura personal e individual de los Recursos Humanos – personalidad en el contexto laboral, aspecto que ha sido tratado en la investigación empírica, llegando a constatar que hay una ligera influencia, especialmente la personalidad relacionada con la Conducta Laboral, medida a través del BIP y que tiene que ver con la Orientación a la Acción, Flexibilidad y Espero.

Después de esta investigación si se puede afirmar que la formación, en sí, cumple un papel esencial en las metas de la organización empresarial en

tanto en cuanto, los modelos de gestión se centran en nuevos desafíos y quienes afrontan estos retos son sus recursos humanos.

Medimos el efecto e impacto de la formación en la empresa y en el logro de sus objetivos precisamente a través de la evaluación organizacional en cuanto al cumplimiento de sus programaciones y a través del desempeño de sus partes integrantes, los recursos humanos.

El eje central de esta investigación era dar respuesta a esta pregunta: **¿Es posible asociar la influencia del tipo de personalidad en las actitudes que las personas tienen hacia la formación?**

La respuesta a la pregunta planteada es que no hay una clara influencia de los rasgos de la personalidad, salvo en una dimensión, según el inventario Bochum de Personalidad y Competencias, BIP, que es la del Comportamiento Laboral y que abarca los siguientes aspectos:

- **Esmero.** Se refiere al cuidado en la realización de las tareas, el tener hábitos de trabajo cuidadosos, el gusto por el trabajo bien hecho y por cuidar el Detalle. Las personas con puntuaciones altas dan un gran valor al trabajo y tienden al perfeccionismo.
- **Flexibilidad.** Evalúa el gusto y la capacidad para trabajar en situaciones nuevas e imprevistas. Las personas con puntuaciones altas se desenvuelven bien en la ambigüedad, están abiertas a nuevos métodos y perspectivas, aceptan gustosamente el cambio.
- **Orientación a la Acción.** Son personas que están dispuestas a pasar rápidamente a la acción, a transformar las decisiones en acciones destinadas a la consecución de objetivos y también tratan de proteger las acciones que están en curso contra distracciones e interpretaciones.

Los conceptos centrales de la investigación son **Rasgos de Personalidad en el contexto laboral, Actitud y Formación**. No se ha tratado en la parte empírica la naturaleza de la tarea o el perfil funcional del puesto de trabajo y el entorno organizacional, pese a ser muy importantes en la motivación laboral, Comportamiento Laboral, Habilidades Sociales y la Estructura Psíquica abordadas pro Bochum.

Al plantearme esta investigación me hice varias preguntas, entre otras, ¿La medición de la actitud de los trabajadores hacia la formación permite valorar quiénes están más predispuestos a recibirla?. La respuesta es sí. Esta afirmación se fundamenta en la aplicación de la Escala Likert en la que los sujetos de estudio así lo manifiestan.

También quise conocer la actitud predominante de los trabajadores hacia la formación. He podido identificar que ésta es positiva cuando se dan las siguientes aplicaciones:

- Para conseguir y mantener un empleo.
- Le sirve para mejorar su nivel de desempeño.
- Le da riqueza y contenido a su trabajo.

El aporte de esta investigación al mundo de la empresa es la Escala de Actitudes frente a la formación puesto que cumplen con sus dos condiciones básicas, a saber, validez y fiabilidad.

**Mi hipótesis de partida** era que hay determinados rasgos de la personalidad observados en el contexto del trabajo que pueden influir en determinada actitud hacia la formación, tales como **el comportamiento laboral**. Esta investigación, en la parte empírica, si confirma esta relación causal.

También se ha podido constatar que la Banca es un sector dinámico, eminentemente competitivo en un mundo globalizado. El banco elegido para el estudio es el sexto más grande del mundo y que tiene más de 150.000 trabajadores en el mundo.

El sector bancario español, en general se preocupa por el desarrollo de sus recursos humanos. El banco objeto de este estudio, considera a la formación como una inversión y no como un gasto por lo que la medición de su efecto e impacto es una práctica habitual.

El presupuesto destinado a la formación, como consecuencia de su visión de la formación, expuesta en el párrafo anterior, es muy significativa pues su cálculo se lo determina de un porcentaje en relación a la masa salarial y que está alrededor de un 3%, dato expresado por los responsables de Formación del Banco.

**Resumen:**

- Considerando el problema de investigación y los objetivos como tales, es posible que podamos identificar las actitudes hacia la formación a través de la técnica de medición aplicada, la cual de forma independiente puede predecir el tipo de actitud de la población de estudio.
- No solo, podemos identificar las actitudes hacia la formación en los técnicos bancarios del Banco Santander, quizás, se puede aplicar a otros empleados de similar categoría que estén dentro del mismo ámbito del Sector Servicios.

- Rescatando el marco teórico de referencia es importante hablar de los componentes de las Actitudes para entender y explicar el Tipo de Actitud. Como hemos podido observar el componente afectivo y el componente conductual van muy ligados en el caso de las unidades de estudio que nos ocupa. Esto vendría a señalar que es la propia experiencia y las emociones que ésta conlleva lo que genera un determinado tipo de Actitud.
- Desde el ámbito de las competencias laborales estaría relacionado con aquello que se planteó en su momento, de que estas también incluyen elementos de las Actitudes que apuntan a la parte afectiva y conductual. Por ende, la Actitud es también una dimensión importante al momento de definir las competencias laborales de un determinado puesto de trabajo o las competencias que deben adquirirse en un proceso de formación ocupacional.
- Por tanto, Competencias Laborales y Actitudes dentro del nuevo marco de Gestión por Competencias y en la definición de las competencias desde lo formativo son variables relevantes para la selección y mantención de Recursos Humanos.
- Es decir, ambas forman parte de un sistema abierto de empresa que han de ser conscientes y presentes en todo su proceso de desarrollo organizacional y de mejoramiento de la competitividad.
- Sin embargo, no podemos llegar a un nivel de explicación de la relación entre Rasgos de Personalidad en el contexto del Trabajo y Actitud. La personalidad, sus dimensiones, aunque son relevantes para la selección de personal y sobre todo con los nuevos enfoques de organización y

administración de recursos humanos, aún requiere de estudios más profundos y de carácter experimental con relación a otros componentes individuales como las Actitudes, claro siempre en el caso concreto al cual me estoy refiriendo, el de los empleados técnicos bancarios del Banco Santander.

- Es muy interesante captar cierto grado de asociación entre determinados rasgos de la personalidad en el contexto laboral, tal como la definimos en su momento, y la Actitud hacia la formación. Estas son aquellas dimensiones que definen el comportamiento laboral, tales como Orientación a la Acción, Esmero y Flexibilidad. Es decir, rasgos que en su valor más elevado dan indicio de una personalidad muy preocupada de mejorar su situación de respuesta ante el trabajo, y que por ende, en ese sentido la Formación también tiene como sentido profundo mejorar la capacidad de los Recursos Humanos para responder a las exigencias del puesto de Trabajo y motivaciones personales frente al mismo.
- Es aconsejable, en este caso, hacer una propuesta de estudio en mayor profundidad, a un nivel experimental, de la posible relación causal entre el comportamiento laboral y la actitud hacia la formación. Esto ayudaría a administrar mejor la selección de los recursos humanos para determinada acción formativa y aseguraría para la estructura organizativa empresarial la captación de un aprendizaje capaz de instalarse en la misma empresa.
- Aunque, igualmente, es importante buscar la construcción de instrumentos ad-hoc a la medición del comportamiento laboral en un contexto laboral específico y la actitud hacia la formación. Sería un

nuevo enfoque de escala o de test de personalidad en el mundo del trabajo desde la óptica específica del comportamiento laboral.

- Debo dejar establecido que es importante, también, abordar la especificidad del puesto de trabajo y la propia definición de las competencias laborales delimitadas para el mismo. O bien, es posible que el desarrollo de las competencias laborales frente a un determinado puesto de trabajo contemple una especificación del comportamiento laboral posiblemente esperado. Esta dirección de inclusión y revisión en la elaboración de las competencias laborales del comportamiento laboral podría en sí reforzar el tipo de actitud hacia la formación.
- Por último, hacer énfasis en la importancia para la empresa actual de considerar las variables comportamiento laboral y actitud hacia la formación como dos variables más dentro del ámbito de la Gestión por Competencias y de la Administración de los Recursos humanos al interior de la misma.

### **Futuras Líneas de Investigación**

Los temas abordados en esta investigación son muy amplios por lo que constituyen una fuente inagotable de estudio pues se pueden desarrollar líneas de investigación entre otras, las siguientes:

- Actitudes y motivaciones de los trabajadores frente a la formación.
- Incidencia de las nuevas tecnologías en la formación.
- Competitividad y Formación.
- Métodos de diagnóstico de la formación.
- Métodos de evaluación y seguimiento de la formación.
- La formación como herramienta estratégica para la innovación.

## 6. Bibliografía Citada

AAKER, D.A (1996): *Strategic Market Management*, 4 ed., New York, Wiley & Sons.

AGUDELO MEJÍA, S.(2002), Alianzas entre formación y competencia. Montevideo: Cinterfor, Sobre Artes y Oficios N° 3.

ALLPORT, G.W & ODBERT, H.S. (1936): "Trait-names: A psycholexical study Psychological", *Monographs*, 47 (Whole N° 211). Citado por Cohen & Swerdlik (2001).

ALLPORT, G.W.(1937): *Personality: A Psychological interpretation*, New York, Holt, Rinehart and Winston. Citado por Cohen & Swerdlik (2001). - G.W. (1961): *Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, Rinehart and Winston. Citado por Mischel (1979).

ANDRES, A.J.. (1983): *Apuntes de Merchandising*, México, Góndola

ARBUSSÁ, A.; COENDERS, G.(2007): Innovation Activities, Use of Appropriation Instruments and Absorptive Capacity: Evidence from Spanish Firms. *Research Policy*, 36,10, 1545-1558.

ARNOLD,DR., CAPELLA,L. M. & SMITH, G.D.: *Strategic Retail Management*, Addi-500- Wesley.

ASENDORPF, J.B. & WILPERS, S. (1998). "Personality effects on social relationships". *Journal of Personality and Social Psychology* 74, 1531-1544.

AUGIER, M.; TEECE, D.J. (2007): Dynamic Capabilities and Multinational Enterprise: Penrosean Insights and Omissions. *Management International Review*, 47, 2, 175-192.

AUZMENDI, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao: Mensajero.

BARNEY, J.B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of Management Review*. 17. 1, 99-120

BARRICK,M.R. & MOUNT, M.K.(1991): "The big personality dimension and job performance. A meta analysis", *Personal Psychology*,

44: 1-26. Citado por D. Hellriegel, J.W. Slocum & R.W Woodman (1998).

BARRICK,M.R. & MOUNT,M.K.(1993): "Autonomy as a moderator of the relationship between the big personality dimension and job performance" ,journal of Applied Psychology, 78: 11-118. Citado por Hellriegel, Slocum & Woodman (1998).

-- (1993): "Autonomy as a moderator of the Relationship between the Big Five Personality Dimensions and Job performance". Journal of Applied Psychology, 78: 11-118. Citado por Hellriegel, Slocum & Woodman (1998).

BELLENGUERD. N. & KORGAONKAR,P. K. (1986): "Profiling the Recreational Shopped", journal of Retailing, 62 (otoño): 77-92.

BERTALANFFY VON, L. (1976): *Teoría General de los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

BLANCERO, D., BOROSKI, J. & DYER, L. (1996). "Key competencies for a transformed human resource organization: results of a field study". Human Resource Management, 35, 383-403.

BLOXOM,B.M. (1978): "*Review of the 16 PF*". En O.K. Buros (Ed.), The eighth mental measurements yearbook, Lincoln, Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska. Citado por Cohen & Swetdlik (2001).

BOURDIEU PIERRE, (1995): *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama Barcelona pp.384

BOYATZIS, R. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

BRISCOE, J.P. & HALL, D.T. (1999). "Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work?". Organizational Dynamics, Autumn, pp. 37-51.

BUCKLEY, W. (1973) *La Sociología y la Teoría Moderna de los Sistemas*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

CATTEL,R.B. (1950): *Personality. A systematic Theoretical and Factual Studies*, New York, McGraw-Hill. Citado por Cohen & Swerdlik (1996).

- COHEN, M.D.; LEVINTHAL, D.A. (1990): Absorptive Capacity: A New Perspective of Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35,1, 128-152.
- COLLINS, D.J. (1994): Research Note: How Valuable are Organizational Capabilities? *Strategic Management Journal*, 15, S1: winter special issue, 143-152.
- COSTA,P.T. JR. & MCCRAE, R.R. (1992a): "Four ways five factors are basic", *Personality and Individual Differences*, 13:653-665. Citado por Cohen & Swetdlik (2001).
- CRUZ M, PEGGY, VEGA L. GEORGINA, (2002): *El capital humano y gestión por competencias*, pp.10
- DALTON, M. (1997). "Are competency models a waste?". *Training and Development*, 51,10, 46-49.
- DICKSON & MACLACHLAN (1990), "Social Distance And Shopping Behavior" *Journal of the Academy of Marketing Science*, 18,2, 186-161.
- DIGMAN J.M. (1990). "Personality Structure Emergente of the Five Factor Model". *Annual Review of Psychology*, 41: 417-440.
- DLJKSTRA, TAUREL (1987): *"El Reto de las Marcas Propias"*. *Distribución Actualidad* (octubre): 151-161.
- DOLLARD,J. & MILLER, N. E. (1950): *Personality and Psychotherapy: An Analisis In Treams of Learning Thinking and Culture*, New York, Yale University Press. Citado por Mischel (1979).
- DUBRIN, A. (2003): *Fundamentos de Comportamiento Organizacional*. Thomson.
- EAGLY, A.H. & CHAIKEN, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Dawn Youngblood (ed.).
- EISENHARDT, K.M.; MARTIN, J.A. (2000): Dynamic Capabilities. What are They? *Strategic Management Journal*, 21, 10/11, 1105-1121.
- ELTON MAYO, (1930), *Teoría de la Relaciones Humanas*.

ERIKSON,E.(1968): *Identity. Youth and Crisis*, New York, Norton.  
Citado por Hellriegel, Slocum & Woodman (1998).

ESTRADA, A. (2002).*Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

FAYOL H. (1916), *Administración industrial y general*

FERGUSON M. (1994), *La Conspiración de Acuario*, Biblioteca Fundamental Año Cero. edición Editorial América Ibérica S.A. Madrid.

FLEISHMAN EA., WETROGEN L.I., ULHMAN CE Y MARSHALL-MIES J.C (1995). In Peterson NG Munford M.D., Borman W.C., Jeanneret, PR., Fleishman EA. (eds.). Development of Prototype Occupational Information Network Content Model. Department of Employment Security. 1., 10.1-10.39.

FREUD,S. (1940): "An Our line of Psychoanalysis" ,journal of Psychoanalysis, 21: 27- 84. Citado por Mischel (1979)

FROM,E. (1947): *Man for Himself*, New York, Holt, Rinehart and Winston. Citado por Mischel (979). Gal. I. y Garfield, J. B. (ed.). The assessment challenge in statistics education, 37-51. Voorburgo: IOS Press.

GARCÍA,G. (2000): Factores que intervienen en la decisión de compra en las tiendas de marcas. XI Congreso de profesores de marketing. España.

GOLDSTEIN, H.W., YUSKO, K.P. & NICOLOPOULOS, V. (2001). "Exploring black-white subgroup differences of managerial competencies". Personnel Psychology, 54, 783-807.

GÓMEZ CHACÓN, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.

"GRANDE1. & ABASCAL,A. (1999): *Investigación de Marketing*, España, ESIC.

- (1999): *Investigación de Mercados*. España, ESIC."

- GRANT, R.M. (1996): *Prospering in Dynamically-Competitive Environments: Organizational Capability as Knowledge Integration*. *Organization Science*, 7, 4, 375-387.
- GRONROOS (1994): *Marketing y Gestión de Servicios*, Díaz Santos.
- GUILFORD (1959): *Personality*, New York, Me Graw Hill. Citado por Mischel (1979).
- HAIR,J., ANDERSON,R., TATHAN,R. & BLACK,W. (1999): *Análisis Multivariante*, Madrid, Prentice-Hall.
- HATLHAWAYR,.P. & McKINLEY,J. C. (1943): *MMPI. Manual*, New York, Psychological Corporation. Citado por Mischel (1979).
- HELLRIEGEL,D., SLOCUM,J. W. & WOODMAN,R. W. (1998): *Comportamiento Organizacional*. Thomson.
- HOGAN,R. (1991): *Personality and personality measurement*. *Handbook industrial and organizational psychology*, 878-879. Citado por Hellriegel, Slocum & Woodman (1998).
- HOWARD,P.J., MEDINA, P.L. & HOWARD,J.M. (1996): *The Big Five Locator. A quick assessment tool for consultants and trainers*, Anllal, 1, Training, San Diego: 119-122.
- JOHANSEN, O. (1975) *Introducción a la Teoría General de Sistemas*. Facultad de Economía y Administración. Santiago de Chile, Universidad de Chile. cap1"el enfoque de los sistemas"
- JUNG, C.G. (1964): *Man and his Symbols*. Citado por Mischel (1979).
- KAPLAN, R.S. & NORTON, D.P. (1996). *The Balanced Score Card: Translating Strategy into Action*. Harvard Business School Press.
- KELLY,E. L. (1955): "Consistence of the Adult Personality", *Americans Psychologist*,10: 659-681. Cifrado por Mischel (1979).
- KINICKI, A. & KREITNER, R. (2003): *Comportamiento Organizacional*. McGraw-Hill.
- KOTLER, P. (1996): *Dirección de Marketing*, 8' ed., Madrid, Prenrice-Hall.

LEWIN, K. (1936): *Field Theory in Social science*, New York, Harper. Citado por Mischel (1979).

LEWISON, D. M. (1999): *Ventas al Detalle*, 6ª ed., México, Prentice-Hall.

LUHMANN, N. (1990), *Sociedad y Sistema: La ambición de la teoría*, Barcelona: Paidós Ibérica

MADDI, S. R. (1989): *Personality Theories. A Comparative Analysis*, 5ª ed., Homewood, IL, Dorsey, p.10. Citado por Hellriegel, Slocum & Woodman (1998).

MAKADOK, R. (2001): Toward a Synthesis of Resource-Based and Dynamic-Capability Views of Rent Creation. *Strategic Management Journal*, vol. 22, nº 5, 2001, p.387-401.

MASLOW, A. (1991), *Motivación y Personalidad*, Madrid, Díaz de Santos. 3era. Edición, volumen 1, Madrid España.

MAZURSKYD, & JACOBY, J. (1985): "*Forming Impressions of Merchandise and Service Stores and Merchandise*". En: Jacoby & J.C. Olson (Eds.), *Perceived Quality How Consumers View Store and Merchandise*, Institute Retail Management New York University, Lexington Books, Massachusetts.

McCLELLAND, D. (1973). "Testing for competence rather than for intelligence": *American Psychologist*, 28, 1-14.

McCRAE, R.R., COSTA, P.T., TERRACCIANO, A., PARKER, W.D., MILLS, C.J., DE FRUYT, F. & MERVIELDE, I. (2002). "Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses". *Journal of Personality and Social Psychology*, 83,6, 1456-1468.

McCLELLAND, D. (1951): *Personality*, New York, Holt, Rinehart and Winston. Citado por Mischel (1979).

McLEOD, D. B. (1992). *Research on affect in mathematics education: A reconceptualization*, en Grows, D. A. (ed.).

MERTEN (2006): *Formación, productividad y competencias Laborales*.

MISCHEL Walter (1979): *Introducción a la Personalidad*, México, Interamericana.

MURPHY, K.R. (1996). "Individual differences and behavior in organizations: Much more than g". In MURPHY, K.(ed.) *Individual Differences and Behavior in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco. 3-30.

NELSON, R.R. (1991): Why Do Firms Differ, and How Does it Matter? *Strategic Management Journal*, 12, 61-74.

NORMAN, WT. (1963): "Toward and adequate taxonomy of personality attributes", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66: 574-583. Citado por Cohen & Swerdlik (2001).

NUNNALLY, J.C. & LEMOND, L.C., (1973): *Exploratory Behavior and Human Development*. *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 8, New York, Academic Press. Citado por Mischel (1979).

OIT, (2006) *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, Uruguay, OIT

PARSONS, TALCOTT, (1966): *El sistema social*, Revista de Occidente, Madrid, p. 33

PELECHANO, V. (2000): *Psicología Sistemática de la Personalidad*, Barcelona, Ariel.

PISANO, G.P. (1994): Knowledge, Integration, and the Locus of Learning: An Empirical Analysis of Process Development. *Strategic Management Journal*, 15, S1: winter special issue, 85-100.

PORTER, M.E. (1981): The Contribution of Industrial Organization to Strategic Management. *Academy of Management Review*, 6, 609-620.

PRIEM, R.L.; BUTLER, J.E. (2001): Is the Resource-based 'View' a Useful Perspective for Strategic Management Research? *Academy of Management Review*, 26, 1, 22-40.

ROBBINS, S. (1994): *Comportamiento Organizacional*. McGraw-Hill.

RODRÍGUEZ, D. & M. ARNOLD. (1990), *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria. Cap. III “Las teorías Sociológicas de sistemas”

ROGERS, C. R. (1951): *Client centered therapy*, Boston, Houghton, Mifflin. Citado por Mischel (1979).

RUMELT, R.P. (1991): How much does Industry Matter? *Strategic Management Journal*, 12,3, 167-185.

RUNYON, K. E. & STEWART, D. W. (1987): *Consumer Behavior*, 3ª ed., cap.17, Merril Publishing Company.

RYNES, S.L., BROWN, K.G. & COLBERT, A.E. (2002). “Seven common misconceptions about human resource practices: research findings versus practitioner beliefs”. *Academy of Management Executive*, 16, 3, 92-103.

SALEN, H. (1987): *Distribution y Merchandising*. Factores claves del Éxito. H. Salen (Ed.).

SANTESMASES Mestt (2000): *Marketing Estratégico*, 4ª Ed., Madrid, Pirámide.

SCHIFFMAN, L. & KANUK, L. L. (2000): *Comportamiento del Consumidor*. Prentice-Hall.

SCHIPPMANN, J.S. (1999). *Strategic Job Modeling*, LEA, New Jersey.

SCHIPPMANN, J.S., ASH, R.A., CARR, L., PEARLMAN, K., BATTISTA, M., EYDE, L.D., KEHOE, J., PRIEN, E.P. & SANCHEZ, J. (2000). “The practice of competency model”. *Personnel Psychology*, 53, 703-740.

SCHMIDT & HUNTER (1998). “The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings”. *Psychological Bulletin*, 124, 2, 262-274.

SCHNEIDER, B. (1996). “When individual differences aren't”. In MURPHY Kevin (ed.). *Individual Differences and Behavior in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco. 548-572.

- SCHUMPETER, J. (1934): *The Theory of Economic Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press,
- SIMMONS, M. (1987): "Store Assessment Procedures", En R.L. Davies & D.S. Rogers (Eds), *Stores Location and Stores Assessment Research*, Chichester, John Wiley & Sons.
- SOTO, E. (2001): *Comportamiento Organizacional*. Thomson.
- TAYLOR F. W. (1911), *Principios y métodos de gestión científica*.
- TEECE, D.J.(2007): Explicating Dynamic Capabilities. The Nature and Microfoundations of (Sustainable) Enterprise Performance. *Strategic Management Journal*, 28,13, 1319-1350.
- TEECE, D.J.; PISANO, G.; SHUEN, A. (1997): Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18, 7, 509-533.
- THURSTONE, L.L. (1934): *The Vector of Mind*. *Psychological Review*, 41: 1-32. Tomado de Pelechano (2000).
- VAIDYA, J.G., GRAY, E.K., HAIG, J. & WATSON, D. (2002). "On the temporal stability of personality: evidence for differential stability and the role of life experiences". *Journal of Personality and Social Psychology*, 83,6, 1469-1484.
- VÁSQUEZ, (1989): "La imagen de la Empresa Detallista y su Percepción por los Consumidores". *ESIC Marketing*, N° 65. España.
- WALLER, N.G. & ZAVALA, J.D. (1993): "Evaluating the big five", *Psychological inquiry*, 4: 131-135. Citado por Cohen & Swerdlik (2001).
- WANG, C.L.; AHMED, P.K. (2007): Dynamic Capabilities: A Review and Research Agenda. *International Journal of Management Reviews*, 9, 1, 31-51.
- WATZLAWICK, P. (1978), *La Réalité de la Réalité*, París: Éditions du Seuil
- WEBB, E. (1915): "Character and Intelligence", *Brit. J. Psychol. Monogr.* Tomado de Pelechano (2000).

WHITE, B.W. (1959): "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence", *Psychological Review*, 66: 297-333. Citado por Mischel (1979).

WINTER, S.G. (2003): Understanding Dynamic Capabilities. *Strategic Management Journal*, 24, Special Issue, 991-995.

ZAHRA, S.A.; GEORGE, G. (2002): *Absorptive Capacity: A Review, Reconceptualization, and Extension*. *Academy of Management Review*, 27,2, 185-203.

ZEMKE, R. & ZEMKE, S. (1999). "Putting competencies to work". *Training*, 36(1), pp. 70-76.

ZOLLO, M.; WINTER, S.G. (2002): Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. *Organization Science*, 13, 3, 339-351.

### **Bibliografía referencial**

ALLES, M. (2004), *Gestión por competencias*, Argentina, Ed. Granica.  
Aramburu-Zabala Higuera, L. (2006), Realización de la selección: etapas, instrumentos y criterios, Vitoria, Instituto Vasco de la Mujer y Fondo Social Europeo.

ARNOLD, M & D. RODRÍGUEZ (1990) "Crisis y Cambios en la Ciencia Social Contemporánea". *Revista de Estudios Sociales (CPU)*. Santiago. Chile. 65. 1990b.

ARNOLD, M & D. RODRÍGUEZ (1990) "El Perspectivismo en la Teoría Sociológica". *Revista Estudios Sociales (CPU)*. Santiago. Chile. 64. 1990<sup>a</sup>.

ARNOLD, M. (1989) "Teoría de Sistemas, Nuevos Paradigmas: Enfoque de Niklas Luhmann". *Revista Paraguaya de Sociología*. Año 26. 75. Mayo-Agosto. 51-72.

ARNOLD, M., OSORIO, F., M.A, (2006) *Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas*. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.

ASHBY, W.R. (1984) "*Sistemas y sus Medidas de Información*". En: von Bertalanffy, et. al. *Tendencias en la Teoría General de los Sistemas*. Alianza Editorial. Madrid. 3º Edición.

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DIRECCIÓN DE PERSONAL (2006), *La Selección de Recursos Humanos basada en las competencias. Propuesta de un modelo para la selección de recursos humanos*, Madrid.

AUSTÍN MILLÁN, T (2000), *Fundamentos socio-culturales de la Educación*, Victoria, Editorial Universidad Arturo Prat.

BALLUERCA, N; VERGARA, A.I.(2002), *Diseños de Investigación Experimental en Psicología*, Madrid, Prentice Hall.

BATANERO, C. FORTUNY, J. M. (2006): *Componentes de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación*. Universitat Autònoma de Barcelona Madrid,

BEER, M. (1989), *Gestión de Recursos Humanos, perspectiva de un director general*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

BERTALANFFY VON, L. (1959) "The Theory of Open Systems in Physics and Biology". En: Science. 3. 23-29.

BRIASCO, I.; VARGAS, F. (2001) *La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional. Experiencias y estrategias para la acción*. Documento presentado en el Foro Iberoamericano sobre Educación y Trabajo. Área temática: Formación de técnicos y profesionales competentes: un futuro deseable. Castro Posada, J.A. (2001), *Metodología de la Investigación*. Fundamentos, Tomo I y II, Salamanca, Amarú Ediciones.

CATALANO, A. (COORD.), (2006), *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*, Primera Edición. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.

CATALANO, A.M. (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas* 1º. ed. - Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

CATELL, RAYMOND. (1990) *El Análisis Científico de la Personalidad y la motivación*. 36-42.

CHIAVENATO, I. (1992) *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 3ra. Edición. Edit. McGraw-Hill.

CINTERFOR, (1978), *Terminología básica de la formación profesional en América Latina*, Uruguay.

CINTERFOR/OIT, Competencia laboral y valoración del aprendizaje. (2002) Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional Número 152. Montevideo: Cinterfor.

CINTERFOR/OIT, Competencias laborales en la formación profesional. (2000). Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional Número 149. Montevideo.

CORRAL, S; PAMOS, A; PEREÑA, J; SEISDEDOS, N. (2001), *TPT, Test de Personalidad de TEA*, Madrid, TEA Ediciones.

CORTINA ADELA, (1996) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid. Santillana.

CUELI JOSÉ. (1990) *Teorías de la Personalidad*. México: Trillas, p. 515.

DÍAZ DE CASTRO, J., REDONDO LÓPEZ, C., BARREIRO FERNÁNDEZ, B., LÓPEZ, M.A., (2002), *Administración de Empresas. Dirigir en la Sociedad del Conocimiento*, Bilbao, Librería del Economista.

ESTRADA, A. (2001b). *Evaluación de actitudes hacia la Estadística*. En: Cardeñoso, J. M. y otros (Eds.), *Actas de las Jornadas de investigación en el aula de Matemáticas. Atención a la diversidad*, 157-162). Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.

EYSENCK, HANS. (1990) *Fundamentos Biológicos de la Personalidad*. México, 28-30

FORRESTER, J.W.(1968) *Principles of Systems*. Wright-Allen Press.

FREIRE PAULO, (1999) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Siglo XXI.

GARCÍA CASTRO, J. L, (1998): *Programa de Formación de Actitudes*, Madrid.

GARCÍA FERRANDO, M (1992), *Socioestadística*, Introducción a la estadística en Sociología, Madrid, Alianza Editorial.

GARCÍA FERRANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA F. (1986), *El análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid, Alianza Universidad Textos.

GARCÍA T., RONDA, J., GARCÍA MERINO, M. T., PÉREZ RODRÍGUEZ, M. J., SÁNCHEZ QUIROZ, I., SANTOS ÁLVAREZ, M.V, (2006) *Organización y dirección de empresa*, Madrid, Paraninfo.

GEORGE BOOERE, C. (2006), *Teorías sobre Personalidad*, Madrid.

GIANOLA PIETRO, (1986) *Actitudes y valores, en VECCHI, PRELLEZO y otros*, Proyecto educativo pastoral. Madrid. CCS.

GIL LACRUZ, M. (1997) *Relaciones Entre Formación, Motivación Y Satisfacción Laboral, Zaragoza*, Área de Psicología Social, Universidad de Zaragoza.

HALL, A.D. & R.E. FAGEN.(1975) "Definition of System". En: General Systems. 1.18.28.

HENDERSON, R.; COCKBURN, I (1195): . Measuring Competence? Exploring Firm Effects in Pharmaceutical Research. Strategic Management Journal, 15, Winter special issue, 63-84.

HERRÁNDIZ PINILLA, S. (2006) *Las prácticas habituales en selección y desarrollo*, Madrid, Marketing y Comunicación de ACTUAL Grup.

IBARRA ALMADA, (2001), *Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral* OIT, México.

LABRADOR, FRANCISCO JAVIER. (1984) *Los Modelos factoriales Biológicos en el estudio de la personalidad*. Bilbao: Desde de Brower. p. 91

LEVY-LEBOYER, C. (2000), *Gestión de las Competencias* Capítulo 4, Uruguay, Ediciones Gestión.

LINDEMANN, H.J. (2000): *Competencias fundamentales; competencias transversales, competencias clave: aportes teóricos para*

*la reforma de la formación técnico profesional*. Buenos Aires: INET/GTZ, 47.

MAKADOK, R. (2002): Research Notes and Commentaries: A Rational-Expectations Revision of Makadok's Resource/Capability Synthesis. *Strategic Management Journal*, 23, 11, 1051-1057.

MARTÍNEZ VAL, J. (2000) *Evaluación y Modificación de Actitudes en el Aula*, Madrid.

MARZO, J. A., VICENTE MARTÍNEZ-TUR, RAMOS, J., PEIRÓ, J. M. (2002), *La satisfacción del usuario desde el modelo de la confirmación de expectativas: respuesta a algunos interrogantes*, Valencia, Universidad de Elche y Universidad de Valencia.

MAYURAMA, M. (1963) "The Second Cybernetics: Desviation-Amplifying Mutual Causal Processes". En: *American Scientist*. Páginas 164-179.

MERTENS, L. (2000) *La Gestión por Competencias Laborales en la Empresa y la Formación Profesional*, Cumbre Iberoamericana, OEI.

MERTENS L. (1996) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos...* Montevideo, Cinterfor/OIT, (Herramientas para la Transformación, No.2).

MONTES ALONSO, M. J., GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, P. (2006), *Selección de Personal, la búsqueda del candidato adecuado*, Madrid, Gesbiblo S. L.

MORRIS CHARLES G. (1992): *Psicología un Nuevo enfoque*, 7a edición. Prentice-Hall México, p. 478

MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2006) *Actitudes Hacia La Estadística y Su Relación Con Otras Variables En Alumnos Universitarios Del Área De Las Ciencias Sociales*, Madrid.

NAVARRO, M. (1997) *Teoría de Sistemas y de Globalización*. Moneda, Sistema y Sentido, Madrid, Instituto de Filosofía. CSIC.

NORO, E. J. (2006) *Actitudes y Valores, Puerta de Entrada a una nueva Escuela Significativa*, Argentina, Revista Iberoamericana de Educación Argentina.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OTI), Cinterfor, (1997) *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo, Uruguay d. Cinterfor

ORDÓÑEZ ORDÓÑEZ, M. (2000) *La nueva gestión de los Recursos Humanos*, EDIPE S.A.

PINAZO, D., RODRÍGUEZ, I., SALANOVA, M. (1997): *El desajuste de expectativas y las metas laborales como predictores del bienestar psicológico, unidad de investigación de psicología del trabajo y de las organizaciones (UIPOT)*.

PROGRAMA DELTA (2007) *Gestión de recursos humanos por competencias*, Turín, 22 de mayo al 2 de junio de 2007.

RUBIA, B. GÓMEZ, E. MARTÍNEZ, A. (2006): *Comunicación: El Desarrollo De Procesos Y Actitudes Colaborativas En La Formación De Ingenieros Telemáticos -Un Estudio De Casos*, Valladolid, Universidad de Valladolid.

RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I (2003), *Metodología de Investigación Cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.

SARABIA, A. (1995): *La Teoría General de Sistemas*, Madrid, ISDEFE.

SAVATER F. (1997): *El valor de educar*. Madrid. Ariel.

SELLTIZ C.; WRIGHTMAN L; STUART W. (1980): *Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Ediciones Rialp, S.A.

SIERRA BRAVO, R. (1994) *Técnicas de Investigación Social*, Madrid, Editorial Paraninfo S.A.

SLADOGNA, M. (2006): *¿La empresa como espacio formativo? Repensar la formación para y en el trabajo*, Argentina, OIT.

SPIEGEL, A.(2006): *Recursos didácticos y formación profesional por competencias: Orientaciones metodológicas para su selección y diseño*, Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.

TEJADA FERNÁNDEZ, J.; NAVIO GAMEZ, A. (2005): *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la*

formación. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, OEI), 37/2, may.-ago. 2005, 1-15. Versión digital.

TENTI FAFANI E. (2000): *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires. Losada.

TENTI FANFANI E. (1995): *La escuela vacía*. Buenos Aires, Losada.

VALENCIA GÓMEZ, P. (2003), *Desarrollo organizacional aplicado a la educación superior*. Modelo de análisis, revista digital umbral 2000 – No. 11 – Enero 2003.

VARGAS ZÚÑIGA, F. (2000), *De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*, Uruguay, OIT.

VARGAS ZÚÑIGA, F. (2002) *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos*. Documento preparado para el V Congreso Latinoamericano de Desarrollo de Recursos Humanos. Guatemala del 2 al 4 de octubre de 2002.

VARGAS, F. (2004) *Competencias clave y aprendizaje permanente*, Montevideo: Cinterfor, 181p. (Herramientas para la transformación, 26).

VISAUTA VINACUA, B. (1997), *Análisis estadístico con SPSS para Windows*, Madrid, Concepción Fernández Madrid.

WANG, C.L.; AHMED, P.K. *The Development and Validation of the Organizational Innovativeness Construct Using Confirmatory Factor Analysis*.

WAYNE MONDY, R., NOE, R. (2005) *Administración de Recursos Humanos*, México, Novena Edición Perason Educación de México, S.A.

WIENER, N. (1979) *Cibernética y Sociedad*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

WILEY, J & SONS. (1993). *Extracto del libro de Spencer, L. y Spencer, (Competence at work. Models for superior performance. NEW YORK.*

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN**

1. Guía de Entrevistas a Responsables de Recursos Humanos
2. Escala Actitud hacia la Formación
3. BIP, Inventario Bochum de Personalidad y Competencias
4. Plan de Explotación Estadística
5. Resultados por Grupos BIP

## Guía de Entrevistas a Responsables de Recursos Humanos

### GUÍA DE ENTREVISTA

<b>EMPRESA:</b>	
<b>NOMBRE DEL ENTREVISTADO:</b>	
<b>UNIDAD ORGANIZATIVA:</b>	
<b>PUESTO QUE OCUPA:</b>	
<b>AÑOS EN LA ORGANIZACIÓN:</b>	
<b>EDAD:</b>	
<b>NIVEL DE EDUCACIÓN FORMAL:</b>	

1. ¿Existe un plan estratégico de gestión de los recursos Humanos? ¿Desde cuándo?
2. ¿El plan se formula con la participación de los trabajadores?
3. ¿La formación está vinculada al plan de vida y carrera de los participantes?
4. ¿Cuál es el presupuesto de formación?
5. ¿Con qué frecuencia se requiere de formación /actualización, cual es el **intervalo medio** entre una y otra?

## Escala Actitud hacia la Formación

### ESCALA DE ACTITUDES FRENTE A LA FORMACIÓN

Nº:

Edad	Sexo	Estudios:
16-20	Mujer	Primario
21-30	Hombre	Bachillerato
31-40	<b>Profesión</b>	Universitario Medio
41-50		Universitario Superior
51-60		<b>Tiempo en años y meses en el puesto actual:</b>
> 60		

**FECHA:**

### INSTRUCCIONES

Señale, por favor, la opción que mejor se ajuste a lo que piensa sobre cada una de las afirmaciones que figuran en el cuestionario. Conteste de la forma más honesta y sincera que pueda. Ninguna es correcta o incorrecta. Gracias por su colaboración.

Los significados de las opciones son las siguientes:

**TA:** Estoy totalmente de acuerdo

**PA:** Estoy parcialmente de acuerdo

**NS:** No estoy seguro

**PD:** Estoy parcialmente en desacuerdo

**TD:** Estoy totalmente en desacuerdo

<b>Criterios</b>	<b>TA</b>	<b>PA</b>	<b>NS</b>	<b>PD</b>	<b>TD</b>
1. La formación es necesaria para optar a un empleo					
2. La formación es necesaria para mantener el empleo actual					
3. La formación me ha ayudado a conseguir un empleo					
4. La formación me ha ayudado a conseguir el empleo actual					
5. La formación estuvo presente en toda mi vida laboral.					
6. La formación recibida al inicio del empleo actual me sirvió para ejercer mi empleo actual					
7. Es la práctica lo que me ha permitido desempeñar mi trabajo actual					
8. Aunque la formación es importante, es la experiencia previa la que me ha ayudado a desempeñar mi empleo actual					
9. Aunque la formación es importante ha sido la práctica en el empleo actual lo que me ayuda a desempeñarlo					
10. La formación es muy importante para obtener un empleo					
11. La formación ha sido clave para optimizar mi desempeño actual					
12. Siempre he tenido opciones formativas disponibles					
13. Mi trabajo actual no requiere formación inicial					

14. Mi trabajo actual no requiere formación continúa					
15. Siempre que me han permitido formarme me ha parecido positivo					
16. Nunca he recibido la formación necesaria para desempeñar mi puesto de trabajo actual					
17. Se da demasiada relevancia a la formación					
18. Lo fundamental es la experiencia previa para el puesto de trabajo actual					
19. La formación que recibo en acorde a mi empleo actual					
20. La formación no responde a mi labor actual					
21. Tengo más formación de la que requiere mi empleo actual					
22. Hago formación que enriquece el empleo actual					
23. Hago formación porque me la ofrecen					
24. Tanta formación puede ser innecesaria para las exigencias del empleo actual					
25. Me gustaría continuar formándome					
26. Si me dan formación podré desempeñar mejor mi empleo actual					
27. Si me dan formación podría accederá otros empleos disponibles					
28. Si me dan formación podría ascender dentro de la empresa					

29. Me gusta formarme permanentemente					
30. Espero que me permitan formarme					
31. Si tuvieran en cuenta nuestras necesidades la formación sería más eficaz para la empresa					
32. No me llama la atención formarme en este momento					
33. Estoy formado suficiente para el trabajo actual					

**GRACIAS**

## ESCALA DE ACTITUDES FRENTE A LA FORMACIÓN

### Explotación estadística:

**Variables descriptivas de la muestra:** Sexo, Edad y Estudios.

- Frecuencia absoluta y relativa
- Tablas de contingencia

**Valor numérico global de la aplicación de la escala:**

**TOTAL: 330 que viene a representar al 100%.**

**Componente Cognitivo: 40**

ítem	Valor	5 (100)	4 (80)	3 (60)	2 (40)	1 (20)
1. La formación es necesaria para optar a un empleo	40	40	32	24	16	8
10. La formación es muy importante para obtener un empleo	30	30	24	18	12	6
2. La formación es necesaria para mantener el empleo actual	20	20	16	12	8	4
31. Si tuvieran en cuenta nuestras necesidades la formación sería más eficaz para la empresa	10	10	8	6	4	2

**Componente Afectivo: 150**

ítem	Valor	5 (100)	4 (80)	3 (60)	2 (40)	1 (20)
3.La formación me ha ayudado a conseguir un empleo	150	150	120	90	60	30
4. La formación me ha ayudado a conseguir el empleo actual	140	140	112	84	56	28
5. La formación estuvo presente en toda mi vida laboral.	130	130	104	78	52	26
6. La formación recibida al inicio del empleo actual me sirvió para ejercer mi empleo actual	120	120	96	72	48	24
11. La formación ha sido clave para optimizar mi desempeño actual	110	110	88	66	44	22
12. Siempre he tenido opciones formativas disponibles	100	100	80	60	40	20
15. Siempre que me han permitido formarme me ha parecido positivo	90	90	72	54	36	18

33. Estoy formado suficiente para el trabajo actual	80	80	64	48	32	16
7. Es la práctica lo que me ha permitido desempeñar mi trabajo actual	70	70	56	42	28	14
8. Aunque la formación es importante, es la experiencia previa la que me ha ayudado a desempeñar mi empleo actual	60	60	48	36	24	12
9. Aunque la formación es importante ha sido la práctica en el empleo actual lo que me ayuda a desempeñarlo	50	50	40	30	20	10
24. Tanta formación puede ser innecesaria para las exigencias del empleo actual	40	40	32	24	16	8
16. Nunca he recibido la formación necesaria para desempeñar mi puesto de trabajo actual	30	30	24	18	12	6
18. Lo fundamental es la experiencia previa para el puesto de trabajo actual	20	20	16	12	8	4
21. Tengo más formación de la que requiere mi empleo actual	10	10	8	6	4	2

**Componente conductual: 140**

ítem	Valor	5 (100)	4 (80)	3 (60)	2 (40)	1 (20)
19. La formación que recibo en acorde a mi empleo actual	140	140	112	84	56	28
22. Hago formación que enriquece el empleo actual	130	130	104	78	52	26
25. Me gustaría continuar formándome	120	120	96	72	48	24
29. Me gusta formarme permanentemente	110	110	88	66	44	22
30. Espero que me permitan formarme	100	100	80	60	40	20
26. Si me dan formación podré desempeñar mejor mi empleo actual	90	90	72	54	36	18
27. Si me dan formación podría acceder a otros empleos disponibles	80	80	64	48	32	16
28. Si me dan formación podría ascender dentro de la empresa	70	70	56	42	28	14
23. Hago formación porque me la ofrecen	60	60	48	36	24	12
13. Mi trabajo actual no requiere formación inicial	50	50	40	30	20	10
14. Mi trabajo actual no requiere formación continúa	40	40	32	24	16	8
20. La formación no responde a mi labor actual	30	30	24	18	12	6
17. Se da demasiada relevancia a la formación	20	20	16	12	8	4
32. No me llama la atención formarme en este momento	10	10	8	6	4	2

Es asumir valores percentiles y sumarlos para dar un dato global. Se suman las tres puntuaciones dadas y se divide por tres, teniendo de esta forma el resultado final. La media es 50 y lo que esté por debajo señala una actitud negativa y lo que esté por encima una actitud positiva.

Se deja un margen entre 40 a 60 para establecer una actitud más bien neutral.

## **BIP: Inventario Bochum de Personalidad y Competencias**

### **1. ELABORACIÓN ORIGINAL DEL INSTRUMENTO**

#### **1.1. Desarrollo de la prueba**

Según Burish (1984), hay tres estrategias principales para elaborar tests de personalidad:

a) En el enfoque orientado a criterio los elementos del test se elaboran no buscando su relación directa con una teoría psicológica subyacente sino tratando de que su significado correlacione con un criterio específico. Se pone menos empeño en lograr la validez aparente de los elementos y el aspecto decisivo es su correlación empírica con el criterio de referencia.

b) La estrategia de elaboración inductiva consiste en recoger una serie de elementos que parezcan relevantes para el campo que interesa evaluar mientras que la estructura y las escalas del instrumento se obtienen a partir de los resultados del análisis factorial. El análisis permite «descubrir» la estructura del conjunto de elementos y así, por ejemplo, en el caso del 16PF este método permitió desarrollar un nuevo modelo de la personalidad.

c) En contraposición a este método, en la estrategia deductiva para desarrollar tests de personalidad las escalas que se consideran relevantes se definen desde el principio y, una vez definidas éstas con claridad, los elementos del test se elaboran para evaluar esos constructos. Ello suele producir que los elementos tengan una elevada validez aparente. No obstante, con posterioridad, un test de personalidad elaborado de forma deductiva puede ser mejorado mediante las técnicas de análisis factorial pues este método permite depurar los elementos a emplear. Así se desarrolló, por ejemplo, el Freiburger Personality Inventory (FPI, Fahrenberg, Hampel y Selg, 1994).

Para el desarrollo del BIP se decidió utilizar el método deductivo porque no se pretendía elaborar una nueva teoría sobre la personalidad sino que se trataba de construir una nueva herramienta para resumir las necesidades de evaluación en la práctica.

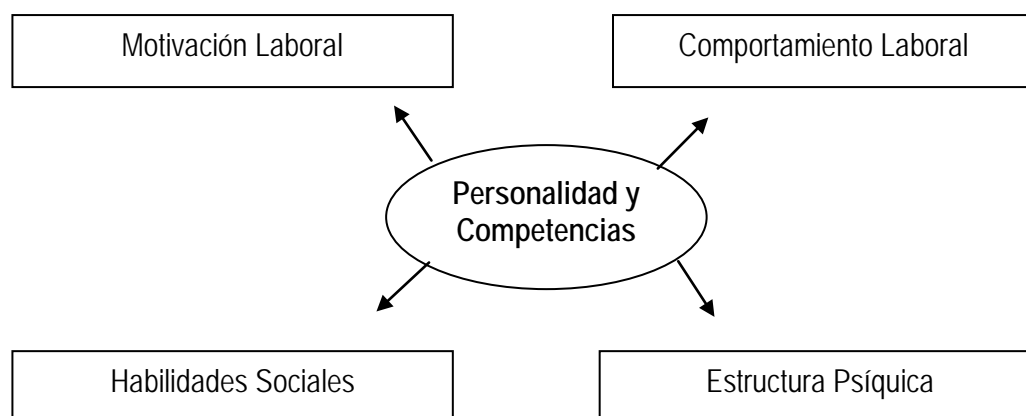
### **1.1.1. Selección de los rasgos conductuales relevantes**

La selección de los constructos a evaluar se hizo a partir de los estudios de validez existentes y teniendo en cuenta las necesidades expresadas por quienes trabajan en la práctica de la empresa. Se tuvo en cuenta el resultado de un estudio piloto previo (véase Vilbrandt, 1995) y se hizo también una revisión de la literatura existente en relación con las dimensiones que son más importantes para la evaluación de la personalidad en el ámbito laboral (entre otros: Stongdill, 1948; Ghiselli, 1959, 1963; Mann, 1959; Mahoney, Jerdee y Nash, 1960; Mahoney, Sorenson, Jerdee y Nash, 1963; Graham y Calendo, 1969; Harrell, 1969, 1970; Hogan, 1978; Hull, Bosley y Udell, 1980; Kenny y Zaccaro, 1983; Lord, De Vader y Alliger, 1986; Begley y Boyd, 1987; McClelland, 1987a; Luthans, 1988; Morrow y Stern, 1990; Kirkpatrick y Locke, 1991; Sarges y Weinert, 1991; Hollander, 1992; House

y Howell, 1992; Meffert y Wagner, 1992; Cairo, 1993; Kinder y Robertson, 1994; Klinkenberg, 1994; Okechuku, 1994; Faix, 1995; Gavrilovici, 1995; Miketta, Gottschling, Wagner-Roos y Gibbs, 1995; Katz, sin fecha; Levinson, sin fecha a; Levinson, sin fecha b).

Asimismo, preguntamos a diversos expertos sobre gestión de personal qué atributos de la personalidad consideraban relevantes, sobre todo los relacionados con la capacidad de gestión y liderazgo en el mundo empresarial. Los resultados se agruparon más de forma cualitativa que siguiendo un algoritmo específico. En la siguiente fase la estructura de dimensiones a evaluar volvió a comentarse con expertos con práctica de la evaluación en el mundo laboral. Durante el desarrollo del instrumento todavía se ampliaron parcialmente las escalas. En la figura 1.1 se recoge el resultado final de la estructura del BIP.

Figura 1.1. Las dimensiones del BIP



### 1.1.2. Elaboración de la relación de elementos

Una vez escogidas las escalas a evaluar se hizo un esfuerzo por concretar con precisión su contenido. La tabla 1.1. recoge el contenido que subyace a cada una de las escalas.

1. N. de los adaptadores. En la práctica de la evaluación psicológica es corriente cometer errores de interpretación al atender superficialmente a la palabra que da nombre a la escala sin analizar en detalle el contenido más complejo que puede permanecer oculto bajo la misma. Las palabras están teñidas de matices positivos o negativos, en muchos casos son polisémicas, y todo esto dificulta la comprensión del constructor que está siendo realmente evaluado. Esto es todavía más acusado cuando los términos han de ser traducidos a otros idiomas. Por ello, es muy importante a la hora de interpretar los resultados del test analizar con atención esta tabla.

Tabla 1.1. Definiciones de los constructos evaluados por el BIP

ESCALA	SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN ELEVADA EN LA ESCALA
Orientación a los resultados (OrRes)	Evalúa el deseo de afrontar los problemas alcanzando resultados excelentes. Se refiere a la motivación de destacar, conseguir resultados difíciles, mantener un nivel de gran actividad y mejorar constantemente el propio rendimiento.
Iniciativa para el cambio (IniCa)	Evalúa el afán de cambiar y mejorar lo que no está bien y el deseo de transformar los métodos y las estructuras de acuerdo con los propios puntos de vista. Es el gusto por introducir modificaciones y cambios e intentar que éstos se hagan en función de las propias ideas.
Liderazgo (Lider)	Evalúa la motivación y el interés por ejercer influencia en el entorno social; la preferencia por las tareas de gestión y de dirección; el gusto o deseo de tener autoridad y de llegar a ser un líder o un modelo para los demás.

Esmero (Esmer)	Se refiere al cuidado en la realización de las tareas, el tener hábitos de trabajo cuidadosos, el gusto por el trabajo bien hecho y por cuidar el detalle. Las personas con puntuaciones altas dan gran valor al trabajo y tienden al perfeccionismo. Son personas dignas de confianza.
Flexibilidad (Flexi)	Evalúa el gusto y la capacidad para trabajar en situaciones nuevas e imprevistas. Las personas con puntuaciones elevadas se desenvuelven bien en la ambigüedad, están abiertas a nuevos métodos y perspectivas y aceptan gustosamente el cambio.
Orientación a la acción (OrAcc)	Las personas con puntuaciones altas están dispuestas a pasar rápidamente a la acción, a transformar las decisiones en acciones destinadas a la consecución de objetivos y también tratan de proteger las acciones que están en curso contra distracciones o interrupciones.
Inteligencia social (InSoc)	Es la capacidad para detectar signos e informaciones en los contextos sociales, la habilidad para ponerse en lugar del otro (empatía), la confianza en saber interpretar la conducta de los demás y la seguridad en las propias relaciones sociales.
Sociabilidad (Social)	Evalúa la preferencia por mantener relaciones sociales que sean al mismo tiempo respetuosas y amistosas. Las personas con puntuaciones altas buscan la armonía con los demás y tratan de ayudar a los más débiles
Desarrollo de relaciones (DesRe)	Detecta el gusto por fomentar los contactos sociales, tanto con personas conocidas como con desconocidos. Incluye también el interés por construir y mantener relaciones sociales y el esfuerzo por desarrollar redes sociales, tanto en el ámbito laboral como en el privado.
Trabajo en equipo (TrEq)	Las personas con puntuaciones altas conceden una gran importancia a la cooperación y el trabajo en equipo, están dispuestas a apoyar activamente al equipo y son capaces de renunciar a su propio beneficio a favor del objetivo del grupo.
Influencia (Influ)	Evalúa la tendencia a actuar de forma dominante en las situaciones sociales, a actuar de forma constante para conseguir los objetivos, a pesar de las dificultades, y a evitar las perturbaciones o injerencias.

Estabilidad emocional (EstEm)	Las personas con puntuaciones elevadas son equilibradas y con emociones estables, se recuperan rápidamente después de los fracasos y son capaces de controlar sus reacciones emocionales.
Capacidad de trabajo (CapTr)	Las personas con puntuaciones elevadas son energéticas, robustas y resistentes, incluso en sus manifestaciones físicas. Están bien dispuestas a asumir tareas arriesgadas y extraordinarias y no evitan las situaciones difíciles.
Seguridad en sí mismo (Segur)	Evalúa la capacidad de mantener una situación de independencia frente a las opiniones de los demás. Las personas con puntuaciones altas confían en sus motivaciones personales, tienen una confianza elevada en sus posibilidades y se fijan expectativas elevadas.

En las tres escalas del campo referente a la orientación laboral se presentó un problema relacionado con el nombre de esta dimensión o campo, dudando entre la distinción aceptada en el ámbito científico entre “motivo” como una tendencia general de la conducta susceptible de ser descrita por uno mismo, y “motivación” entendido como el motivo cuando es activado en una situación específica. Finalmente se optó por usar la palabra “motivación” aunque no es completamente adecuada desde una perspectiva científica. El concepto de motivación, a pesar de ser científicamente impreciso, es de uso más común y más comprensible para los sujetos evaluados y para los examinadores. El lector comprenderá la conveniencia de hacer ciertas adaptaciones para que el instrumento sea de comprensión más fácil y más agradable para el usuario.

Al elaborar la adaptación española ha surgido el mismo problema en relación con el nombre de ciertas escalas y, siguiendo las directrices de los autores, se ha intentado ante todo atribuir unas etiquetas lo más claras posible y lo más adaptadas a la terminología usual en la empresa española. Así, los nombres de las escalas arriba mencionadas se han modificado

sustancialmente, pasando de ser: Orientación a los resultados (Achievement Motivation), Iniciativa para el cambio (Organizing Motivation) y Liderazgo (Leadership Motivation).

La redacción de los primeros elementos se realizó a partir de la definición de cada escala, tratando especialmente de hacer que fuesen comprensibles. No fue posible conseguir el objetivo de que cada escala tuviese un número similar de elementos formulados en forma positiva y en forma negativa, puesto que ello habría podido alterar el significado de algunos elementos relevantes para el constructor a evaluar. Dado que muchos autores están de acuerdo en que la validez de un test sufre más por el hecho de que la formulación sea inadecuada que porque el número de elementos positivos y negativos no esté equilibrado (Kline, 1986), se decidió aceptar esta solución.

La lista de elementos fue revisada posteriormente por expertos en el campo empresarial y desde una perspectiva científica para garantizar su utilidad, su falta de ambigüedad y su comprensión por parte de los examinados. Puede verse una información más detallada sobre la elaboración de los elementos y la corrección del test en Paschen (1996).

### **1.1.3. Elaboración de la versión experimental**

La versión final del BIP fue el resultado de un largo proceso de construcción y experimentación que duró aproximadamente tres años. Se elaboró, como se ha dicho, una primera versión del test compuesta por 315 elementos que se aplicó tanto en papel y lápiz como por ordenador principalmente a estudiantes de los últimos cursos de diversas facultades. La aplicación tenía el propósito de ayudar a los alumnos en la búsqueda de

trabajo, por lo que todos los sujetos recibieron por escrito los resultados de la evaluación, así como instrucciones sobre cómo interpretar la información y explicaciones sobre el significado y utilidad de los tests de personalidad. Con esta compensación se pretendía asegurar al máximo la calidad de las respuestas dadas al test puesto que es sabido que los resultados estadísticos pueden verse muy afectados si los examinados no contestan con interés (Hough, Eaton, Dunnette, Kamp y McCloy, 1990). El cuidado puesto de las aplicaciones de la prueba y el alto porcentaje de respuestas recibidas demostraron que esta forma de proceder era adecuada. La muestra no podía considerarse representativa de todos los estudiantes porque los grupos de alumnos no se formaron teniendo en mente criterios específicos. El número de estudiantes examinados dependió, ante todo, de la respuesta dada a las propuestas efectuadas por las propias universidades que anunciaron el proyecto en diversas escuelas y facultades.

Los datos obtenidos de estas muestras permitieron realizar los primeros análisis de los elementos y de la calidad lingüística de las frases empleadas. Algunos elementos se redactaron de forma diferente, otros fueron eliminados y se incluyeron algunos nuevos. Se trabajó asimismo con la información proporcionada por examinandos en un cuestionario de opinión que también se les entregó para recoger sus críticas y sugerencias (véase una información más detallada en Hermann, 1996). La nueva versión revisada se aplicó a 1.142 personas, como en el caso anterior la mayor parte estudiantes universitarios de los últimos cursos, y con los resultados obtenidos se continuó el proceso de estudio y mejora del instrumento y se redujo su longitud para acortar el tiempo de aplicación. La tercera versión resultante de estos estudios contenía 264 elementos y no ha sido descrita por Mühlhaus (1997). Con esta versión se realizó una completa investigación hasta desembocar en la versión actual y también se acumuló información

---

biográfica de los examinandos para poder mejorar la validez externa del instrumento.

Antes de acometer la elaboración del manual original, la relación final de elementos se aplicó a 5.354 personas, en su mayor parte trabajadores de diversas empresas que decidieron colaborar en el proyecto y formar parte en el estudio a partir de propuestas realizadas mediante diversos periódicos y revistas (Eschbag, 1996; Schöter, 1996; Seyfried, 1996; Wermelskirchen, 1997).

Durante la última revisión se añadieron dos escalas que no estaban contenidas en las anteriores, Sociabilidad y Capacidad de trabajo; aunque el contenido de las restantes escalas no varió, el orden de los elementos se había cambiado y algunos habían sido redactados de forma algo diferente. En el curso de todo el proceso de revisión tanto los cambios sugeridos por los resultados estadísticos (como la agrupación de elementos) se revisaron a la luz de su claridad y adecuación al contenido. El objetivo era crear escalas cuyo contenido no fuese ambiguo, que tuviesen buena validez aparente, que fuesen de fácil interpretación y cuyos resultados fuesen fáciles de comunicar. Los parámetros fueron de gran ayuda para conseguirlo, pero en los casos dudosos fue el contenido el factor decisivo para asignar los elementos a las escalas, de forma que los cambios debidos al análisis de los elementos resultasen plausibles en cuanto al contenido. Esta estrategia seguida para la construcción del BIP hizo que, en algunos pocos casos, las propiedades estadísticas no resultasen completamente adecuadas. Los valores de los elementos y de las escalas alcanzan un buen nivel pero las altas correlaciones entre escalas pueden ser un poco problemáticas de acuerdo con las exigencias habituales en los tests de personalidad. A pesar de estas intercorrelaciones que en ocasiones no son despreciables, se decidió

no eliminar ninguna escala ni agrupar dos o más escalas en una única porque los constructos evaluados están estrechamente conectados con los significados usuales o coloquiales de adjetivos relevantes y cabe suponer que las correlaciones efectivamente existentes reflejan las correlaciones existentes entre esos constructos en el lenguaje normal. Weinert (1993) usó este mismo argumento para justificar las altas correlaciones existentes entre las escalas del CPI. Así, por ejemplo, la correlación entre las escalas Estabilidad emocional y Capacidad de trabajo fue de 0.68 (0.75 en la adaptación española) porque, en relación con el contenido de los elementos, preguntan por dos facetas completamente diferentes de una misma área en gran parte común llamada Estructura psíquica. El mantenimiento de ambas escalas en el instrumento lleva a dar mayor peso a algunos de los aspectos evaluados puesto que las variaciones que el instrumento explica están representadas en más de una escala. A la hora de interpretar los resultados deben analizarse cuidadosamente las correlaciones interescalares que se presentan más adelante. Los usuarios interesados en obtener dimensiones independientes pueden tratar de interpretar los resultados siguiendo el modelo de los cinco grandes puesto que, aunque este modelo no tiene una correspondencia directa con las escalas de BIP, tienen aspectos bastante similares. Las correlaciones existentes entre el BIP y en NEO-FFI no están de momento completamente claras porque los datos disponibles son de naturaleza heurística y provisional.

#### **1.1.4. El formato de las escalas**

Desde el principio se decidió utilizar un formato de respuesta bastante poco usual, compuesto por seis niveles. Muchos examinandos tienen dificultades para tomar una decisión cuando se ven confrontados con elementos en los

que tienen que responder sí o no (Kline, 1983, pág. 39) y cuando tienen dudas es muy probable que opten por dar la respuesta considerada como más aceptable socialmente. Otros tipos de escalas Likert con varios puntos también pueden influir sobre las respuestas de los sujetos. En el formato empleado en el BIP el sujeto está obligado a tomar una decisión porque la escala no tiene un punto medio y, en general, ha producido resultados satisfactorios y también ha sido bien aceptado por los examinandos. Podría ser discutible si esta solución es la más ventajosa posible desde el punto de vista estadístico pero hay que destacar que el formato de respuesta elegido responde menos al objetivo de mejorar los parámetros del test que al de conseguir una mejor aceptación por parte de los examinandos.

Una diferencia importante entre el BIP y otras pruebas como el 16PF es que las escalas evaluadas se consideran unipolares debido a que en varias de las escalas resulta bastante difícil definir psicológicamente el polo opuesto. Aunque en algunos casos sí fuese posible establecer esas definiciones, como en Orientación a la acción, no siempre era posible hacerlo de una forma convincente. Por ejemplo, en el caso de Iniciativa para el cambio sólo podrían estrictamente compararse entre sí las puntuaciones muy extremas.

## **1.2. Creación de la versión original definitiva**

### **1.2.1. Análisis factorial**

Por razones puramente heurísticas, se llevaron a cabo varios análisis factoriales para estudiar y obtener datos relevantes sobre la agrupación óptima de los elementos (véase Helmes y Jackson, 1977; Stumpf, 1981). En algunos casos se realizaron análisis de componentes principales con rotación oblicua y con rotación Varimax analizando en cada caso los datos para 14, 16, 19 y 23 factores. De esta forma se depuró el cuestionario mejorando la

interpretación del contenido de los elementos y reduciendo las correlaciones interescales. En todos los casos aparecieron factores congruentes en gran medida con las 14 dimensiones del BIP.

Los resultados de los análisis exploratorios estimularon también el desarrollo de cuatro índices adicionales (Sensación de control, Competitividad, Movilidad y Orientación al ocio), que aunque no tenían una gran relevancia para la evaluación fueron mantenidos en el perfil final porque pueden ser de bastante interés en ciertos casos y pueden servir de base a investigaciones futuras. Los nombres de estos índices adicionales se atribuyeron sin ninguna referencia explícita a constructos psicológicos por lo que deben verse más como un intento de dar un nombre comprensible a los contenidos de los aspectos implícitos en los elementos.

Un aspecto sobre el que puede ser interesante hacer estudios más profundos es el índice de Sensación de control. En la fase de construcción de las primeras versiones esta dimensión formada por elementos referidos a desconfianza y al sentimiento de que se tiene un control escaso, no apareció de forma clara.

### **1.2.2. Definición de las escalas y tipificación**

La elaboración de la actual relación de elementos se realizó a partir de las revisiones de las versiones anteriores. Dado que la primera y la segunda versiones no diferían en cuanto a la formulación de los elementos y sólo se diferenciaban en que se habían eliminado 51 elementos de la primera para formar la segunda, los datos obtenidos con las dos versiones se trataron como un conjunto único. A partir de esta muestra, formada por 3.224 personas, se realizó la selección definitiva de los elementos y su agrupación

y se calcularon los valores medios de todos los elementos (como una medida de la atracción del elemento) y las desviaciones típicas (como medida de su capacidad de discriminación). Dado que no existen acuerdos claros para la selección de elementos con seis niveles de respuesta, se siguieron los siguientes procedimientos heurísticos:

- La escala de seis puntos, con un mínimo de 1 y un máximo de 6, tiene una media de 3,5. Salvo en dos casos excepcionales, se eliminaron todos los elementos con una puntuación media inferior a 2,5 o superior a 4,5. Esta decisión se apoyaba en la consideración de que los elementos muy «elegidos» o muy «rechazados» contienen poca información incremental y significativa para la medición y provocan una división asimétrica de la escala poco deseable.
- Igualmente se eliminaron todos los elementos con desviación típica inferior a 1,2. A la vista de los datos obtenidos este valor parecía ser suficientemente estricto para permitir la eliminación de elementos que no fuesen suficientemente discriminativos y, al mismo tiempo, suficientemente flexible como para poder mantener elementos útiles para la prueba por su significado.

En esta fase se volvió a revisar la agrupación de los elementos con el fin de obtener la relación en la que cada elemento mostraba una mayor correlación con la escala a la que pertenece. Esto se consiguió de forma general salvo en unos pocos elementos que se mantuvieron en la escala original por su contenido. Este proceso combinado de selección de los elementos y de definición de las escalas ha sido descrito en detalle por Wolff (1997).

Es claro que la muestra utilizada no era representativa de la población porque el BIP se dirige únicamente a la evaluación de personas en el contexto laboral. De igual forma, la participación en el proyecto de investigación requería un compromiso por parte de las personas implicadas, principalmente para hacer el test de forma escrita o por teléfono y para asumir cierta participación en los costes. Por ello, no puede descartarse la posibilidad de que esta autoselección haya podido tener cierta influencia sobre la composición de la muestra. Lo ideal habría sido obtener baremos a partir de datos obtenidos en un contexto de selección pero esto no fue posible por tratarse todavía de un instrumento en fase de elaboración<sup>2</sup>. Además, si hubiésemos seguido ese enfoque, no nos habría sido posible recoger muestras suficientemente grandes. Así, el esfuerzo se centró en conseguir una muestra de tipificación lo más diversa posible que, aunque no fuese teóricamente representativa, sí estuviese formada a partir del grupo de personas al que se destina el instrumento.

2. N. de los adaptadores. En la adaptación española todas las muestras de tipificación se han obtenido en contextos reales de selección de personal por lo que no se produce el efecto citado por los autores y cabe suponer que se trata de muestras más próximas a los casos reales de utilización del instrumento.

Con el fin de poder perfeccionar el instrumento en el futuro se pidió a todos los sujetos que suministrasen anónimamente sus resultados especificando en qué contexto se había hecho la prueba (formación, selección, etc.). En conjunto no hay razones para pensar que la forma de recogida de la muestra de tipificación haya podido producir ningún sesgo relevante en la obtención de los baremos.

### **1.2.3. Fundamentación teórica y descripción de las escalas para su uso en la práctica**

Como se ha dicho anteriormente, las escalas del BIP se elaboraron para dar respuesta a las demandas de evaluación de la práctica diaria y sobre la base de los resultados disponibles sobre la validez de los constructos de personalidad, por lo que en parte están próximas a constructos psicológicos existentes y en parte se refieren a conceptos comprensibles para la gente del mundo de la empresa. A continuación se describen los fundamentos teóricos de las diversas escalas:

- Orientación a los resultados. Esta dimensión incluye conceptualmente el constructo del mismo nombre de McClelland (1987b; Heckhausen 1989). Se considera como la disposición para tratar de resolver los problemas con resultados elevados y hacer esfuerzos para evaluar constantemente los propios resultados y mejorarlos en la medida de lo posible. Numerosos estudios han demostrado que un nivel alto de Orientación a los resultados constituye un fuerte impulso para conseguir una actividad laboral superior a la media (McClelland, 1965; McClelland y Winter, 1969; McClelland y Boyatzis, 1982; McClelland, 1987a).
- Iniciativa para el cambio. Esta escala muestra claros solapes tanto con las escalas de liderazgo como con el concepto de motivación por el poder de McClelland (1987b; Heckhausen, 1989). En ambos casos se incluye el deseo de motivar a los demás para que hagan cosas que tal vez no realizarían sin esa influencia. En el caso del BIP se establece una diferenciación entre esta escala, más dirigida a ejercer influencia en el cambio de los procesos y de las estructuras, y la escala de Liderazgo,

más referida al ejercicio de una influencia social directa. Esta distinción se basa en datos que demuestran que en ciertos campos ocupacionales existe una correlación bastante baja entre ambos aspectos, aunque en la muestra general aparece una correlación bastante clara.

- Liderazgo. Esta escala refleja la motivación del sujeto por el poder y el ejercicio de una influencia directa en sus relaciones sociales. No se refiere tanto a la capacidad para ejercer el liderazgo de forma eficaz cuanto a su motivación por ocupar puestos que impliquen un cierto poder. No obstante, se incluyen también aspectos que no se corresponden estrictamente por la motivación hacia el poder sino que pertenecen a la autoevaluación de una persona que desea ejercer influencia (irradiar confianza en sí mismo y autoridad de forma que los otros tiendan a orientarse hacia él).
- Esmero. Esta dimensión se corresponde parcialmente con la escala de Responsabilidad del modelo de los cinco grandes (Costa y McCrae, 1980; Borkenau y Ostendorf, 1993), aunque tiene un contenido algo más restringido pues se centra esencialmente en los aspectos referidos a precisión, calidad y esmero. Se decidió adoptar este concepto menos amplio porque es precisamente en este aspecto en el que varían las exigencias de diversos puestos de trabajo (pragmatismo frente a perfeccionismo) y porque se pretendía asegurar que la medición no mezclaba otros tipos de aspectos.
- Flexibilidad. Esta escala se solapa con el constructo Apertura a nuevas experiencias del modelo de los cinco grandes. Una vez más, el factor de los cinco grandes es el que más abarca en nuestra escala puesto que evalúa el grado de apertura y adaptabilidad del sujeto en diversas áreas

---

de su vida, lo que puede suponer, por ejemplo, que se interesa por probar comidas de otros países. En el BIP el objetivo se limita a evaluar la flexibilidad laboral. La escala cubre esencialmente la capacidad y disponibilidad para dar respuesta a demandas diferentes del trabajo y para adaptarse a las situaciones cambiantes.

- **Orientación a la acción.** Esta dimensión coincide en gran medida con el constructo de igual nombre definido por Kuhl y Beckman (1994). Se trata de un constructo continuo bipolar (Pasividad frente a Orientación a la acción) que se concibe como una variable de rasgo y como una variable de estado. Las personas situadas en el polo bajo, una vez que se ha tomado una decisión, tienden a ocuparse de los detalles de la situación y a dedicar mucho tiempo a las deliberaciones, de forma que pueden experimentar dificultades para pasar a la acción, sobre todo en las situaciones difíciles. Por el contrario, las personas orientadas a la acción muestran una actividad incesante, en cuanto se toma una decisión tratan de poner sus ideas en práctica y concentran sus energías en la acción misma, lo que les puede llevar a ignorar informaciones adicionales o a incurrir en distracciones. De acuerdo con las investigaciones recientes no puede decirse que las personas orientadas a la acción actúan de una forma mejor o con objetivos más claros pero sí es cierto que necesitan menos tiempo para empezar sus actividades.
  
- **Inteligencia social.** Esta escala se generó sin que se derivase de un constructo psicológico preexistente. Coloquialmente podríamos decir que consiste en la capacidad de empatía, aunque deberíamos evitar esta definición porque contiene un claro componente prosocial. La escala no evalúa una dimensión de sensibilidad sino la aptitud de percibir y comprender señales incluso muy débiles en la esfera de los contactos

interpersonales. El deseo de ajustar la conducta a esas señales ha de considerarse más bien incluido en el área de la escala de Sociabilidad.

- Sociabilidad. Esta escala muestra una clara similitud con el concepto de tolerancia social incluido en el modelo de los cinco grandes y refleja básicamente una actitud amistosa y agradable en la interacción social, el deseo de mantener relaciones sociales armoniosas y un cierto afán de adaptarse a los demás ante todo para evitar conflictos y tensiones, con una fuerte necesidad de buscar la armonía.
- Desarrollo de relaciones. Este concepto muestra un cierto solape con el constructo Extraversión que figura tanto en los cinco grandes como en el modelo de tres factores de Eysenck (1953; Amelang y Bartussek, 1997). El aspecto esencial aquí es el desarrollo de relaciones personales y el establecimiento de redes en el sentido de crear, fomentar y explotar contactos en el ámbito laboral. Estos aspectos representan la extraversión en un contexto de relaciones relevantes en el trabajo. En algunas de las pruebas citadas (Costa y McCrae, 1987) se incluyen otros aspectos como el optimismo y la capacidad de disfrutar de la vida pero estos aspectos no están reflejados en el BIP.
- Trabajo en equipo. Esta escala no procede directamente de ningún constructo psicológico existente sino que se elaboró a partir de la opinión común existente sobre este concepto y para dar respuesta a una necesidad de evaluación sentida en el mundo empresarial. Incluye el interés y la disposición para trabajar formando parte de un equipo y para ceder las propias posiciones a favor de la colaboración grupal. En relación con esto se considera también el deseo activo de tomar responsabilidades para que el esfuerzo colectivo dé resultado y la actitud de contribuir y apoyar las decisiones del equipo.

- 
- **Influencia.** Esta escala evalúa la disposición a perseverar a pesar de las dificultades y a seguir las propias ideas aunque surjan obstáculos causados por otras personas. Tampoco en este caso se ha partido de un constructo previo sino que se han tenido en cuenta las demandas de la práctica cotidiana en el trabajo. Esta escala presenta ciertas similitudes con el constructo Liderazgo, principalmente por lo que implica de disposición a usar ciertos elementos de poder para llevar a la práctica las propias ideas, como el uso de la información, la autoridad formal o los comportamientos impositivos (véase Heckhausen, 1989, pp.: 361-368).
  
  - **Estabilidad emocional.** Esta escala, muy conocida, coincide con el constructo Neuroticismo de los cinco grandes y el del mismo nombre del modelo de personalidad de Eysenck (véase también Amelang y Bartussek, 1997). Refleja la tendencia a mantener un equilibrio emocional bien compensado, basado en un buen control de las propias reacciones emocionales.
  
  - **Capacidad de trabajo.** Ésta es otra de las escalas que se elaboró sin buscar una relación directa con constructos psicológicos reconocidos. Evalúa hasta qué grado el sujeto se considera una persona físicamente robusta, capaz de afrontar las dificultades y de asumir una gran carga de trabajo. No se corresponde con el concepto de «estar en forma» puesto que, al contrario, algunas personas con altas puntuaciones en esta escala pueden experimentar problemas físicos por autoimponerse grandes cargas de trabajo.
  
  - **Seguridad en sí mismo.** Esta escala tampoco se corresponde con un constructo psicológico preciso, pues se refiere más bien al uso cotidiano del término autoconfianza, principalmente en el sentido de

independencia emocional. Refleja ante todo el deseo de mostrar de forma abierta y expresa las propias ideas, los objetivos del sujeto y la conducta personal, incluso en los casos en los que ello puede producir una reacción de desaprobación por parte de los demás. Las puntuaciones bajas en Seguridad en sí mismo reflejan una tendencia a analizar con preocupación el efecto que uno mismo produce sobre los demás.

**CUADERNILLO:**  
**BIP Inventario Bouchum de Personalidad y Competencias**

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará 210 frases sobre sus costumbres o forma de proceder. Todas ellas se refieren al *ámbito laboral*, a no ser que se diga expresamente lo contrario.

Lea atentamente cada frase e indique en una escala de seis puntos hasta qué punto es verdadera o falsa en relación con Vd. La A significa que la frase es *completamente cierta* en su caso y la F, por el contrario, que es *completamente falsa*.

Ejemplo de frase a considerar: *Me gusta participar en discusiones*

Si piensa que dicha frase es *completamente cierta* en su caso deberá marcar el espacio identificado con la letra A.

Si piensa que dicha frase es *completamente falsa* en su caso deberá marcar el espacio identificado con la letra F.

Si piensa que dicha frase no es *completamente cierta* ni *completamente falsa* marque una de las opciones intermedias según piense que la frase es más o menos ajustada a su caso. Por ejemplo, si piensa que es *ligeramente más cierta que falsa*, marque la letra C.

Conteste a cada frase de forma espontánea, sin demorarse demasiado en cada afirmación.

No hay respuestas correctas ni erróneas. Sea sincero. Indique en cada frase si es o no cierta en su caso, independientemente de lo que le gustaría que los demás opinasen de Vd.

Conteste a todas las frases y marque una sola opción en cada una de ellas.

Si alguna de las frases presenta situaciones en las que Vd. no se ha encontrado, trate de imaginar cuál sería su comportamiento en esa situación.

PUEDE PASAR LA PÁGINA Y COMENZAR

A Completamente cierta
B Bastante cierta
C Ligeramente más cierta que falsa
D Ligeramente más falsa que cierta
E Bastante falsa
F Completamente falsa

1	A veces puedo parecer un tanto brusco y cortante.
2	Cuando conozco a alguien me resulta fácil encontrar temas de conversación.
3	Me resulta más fácil hacer mi trabajo cuando no tengo que depender de otras personas.
4	No suelo dar muchas vueltas a los problemas personales.
5	Si tengo mucho trabajo y surgen nuevas dificultades me agobio bastante.
6	Me siento feliz cuando me exijo al máximo.
7	En mi vida he logrado poner muchas cosas en marcha.
8	A la gente le cuesta mucho vencerme en una discusión.
9	Termino todo el trabajo que tengo que hacer antes de dedicarme a mis aficiones.
10	Prefiero tener trabajos en los que tenga claro lo que se espera de mí.

11	No soy capaz de organizar mi tiempo de forma que pueda cumplir los plazos.
12	Sé instintivamente cómo comportarme en cada ocasión.
13	Me resulta fácil aceptar las propuestas de otras personas.
14	Nunca es conveniente decir una mentira.
15	Me siento incómodo entre gente a la que no conozco bien.
16	Soy más eficaz cuando trabajo solo.
17	Cuando fracaso en alguna cosa no me preocupo por ello mucho tiempo.
18	Permanezco tranquilo aunque me lluevan problemas de todas partes.
19	Por supuesto, trabajaría mucho menos si no tuviese que ganarme la vida.
20	Soy muy ambicioso.
21	Mientras me sienta a gusto en mi trabajo no me importa dejar a los demás las tareas de organización y planificación.
22	No me gusta tomar decisiones cuando tengo que coartar la libertad de acción de los demás.
23	Mis compañeros piensan que muchas veces intento imponer mis ideas.
24	Prefiero ser espontáneo a trabajar siguiendo un plan definido sistemáticamente.

25	Si los objetivos de un trabajo cambian por completo soy capaz de adaptarme sin dificultad.
26	No dudo en ejecutar las decisiones inmediatamente.
27	A veces no me doy cuenta cuando una persona no se encuentra bien.
28	En mis relaciones con los demás soy atento y cortés.
29	A veces pienso cosas que nunca me atrevería a contar.
30	Es importante para mí no tener que coordinarme constantemente con otras personas para hacer mi trabajo.
31	Cuando las cosas que me han encargado no salen como esperaba supero la contrariedad rápidamente.
32	El esfuerzo excesivo que hay que hacer en fases de gran carga de trabajo suele provocarme problemas físicos.
33	Defiendo mis ideas abiertamente aunque ello pueda provocar ciertas tensiones en la conversación.
34	Es frecuente que los demás malinterpreten mis acciones.
35	No me importa tener que trabajar mientras otros están disfrutando de su tiempo libre.
36	Algunos de mis compañeros de trabajo piensan que busco excesivamente los cambios.
37	Me gusta influir sobre los demás.
38	No se me dan muy bien los trabajos en los que hay que ser muy cuidadoso.

39	Cuando tengo que enfrentarme a situaciones imprevistas lo tomo como un reto.
40	Me cuesta pasar a la acción porque tiendo a analizar las cosas muy detenidamente.
41	Puedo llevarme bien con todo tipo de personas.
42	Siempre estoy dispuesto a hacer cualquier trabajo aunque me parezca inútil.
43	Es más fácil para mí intervenir en una conversación con desconocidos si ellos se dirigen a mí primero.
44	Prefiero trabajar solo.
45	Cuando la gente me critica injustamente me cuesta mucho dejar de pensar en ello.
46	Soy capaz de mantener esfuerzos prolongados mejor que la mayor parte de la gente.
47	No me importa nada que otras personas hablen de mí a mis espaldas.
48	Con frecuencia estoy alegre o triste sin causa.
49	No me importa que mis compañeros tengan más éxito que yo.
50	Sólo estoy satisfecho de mi rendimiento cuando supero las expectativas.
51	No soy la persona más adecuada para poner nuevas cosas en marcha.
52	En el trabajo influyo sobre los demás. Me cuesta poner en práctica mis ideas.

53	Me cuesta poner en práctica mis ideas.
54	Me interesan los trabajos que requieren resistencia y precisión.
55	Soy capaz de ver algo bueno incluso en las personas más difíciles.
56	A veces he pensado que mi trabajo no valía la pena.
57	Me molesta tener que explicar la misma cosa varias veces
58	Cuando me presentan a alguien tardo tiempo en ser yo mismo.
59	Estoy convencido de que hoy en día es necesario el trabajo en equipo para poder resolver cualquier problema.
60	Cuando me recriminan algún fallo el malestar me dura poco.
61	Me mantengo relajado incluso cuando tengo que hacer una gran cantidad de trabajo.
62	Tengo cualidades en las que soy superior a la mayor parte de la gente.
63	A veces me sorprende la forma en que los demás interpretan lo que hago.
64	Me gustaría que mi trabajo me permitiese cambiar frecuentemente de residencia.
65	Me gusta enfrentarme a situaciones difíciles para ponerme a prueba.
66	Prefiero hacer un trabajo muy cualificado que ocupar un puesto de mando.

67	Soy capaz de hacer que los demás se impliquen en mis proyectos.
68	No soy muy concienzudo en trabajos que requieren mucha precisión.
69	Es importante para mí que el trabajo se limite a la realización de tareas previamente definidos con claridad.
70	Si no tengo marcado un objetivo muy concreto tiendo a perder el tiempo.
71	A largo plazo la honradez siempre se ve recompensada.
72	Me molesta la gente que se empeña en entrar en contacto conmigo.
73	La mejor forma de conseguir que un trabajo se haga de inmediato es hacerlo uno mismo.
74	Cuando los problemas me agobian tiendo a volverme poco sociable.
75	Soy capaz de trabajar muchas horas seguidas sin descansar.
76	Me aturullo mucho cuando tengo que hablar en público.
77	A menudo me sorprende oír a los demás la impresión que les causo.
78	No me molesta tener que hacer viajes frecuentes por trabajo.
79	Incluso después de haber hecho un buen trabajo, todavía intento hacerlo mejor.
80	Cuando algo no va bien soy capaz de distanciarme del asunto si no me afecta directamente.

81	Suelo irradiar autoridad.
82	En los trabajos de grupo me resulta fácil convencer de mis ideas a los demás.
83	Me cuesta trabajar con personas que siempre quieren que las cosas se hagan con la máxima perfección.
84	Me siento incómodo cuando me dan trabajos que no están definidos con claridad.
85	Hay ocasiones en las que no es sensato decir la verdad.
86	Cuando trabajo en casa no me cuesta empezar puntualmente.
87	Con mucha frecuencia "meto la pata".
88	Cuando las cosas no resultan como yo quiero, la gente nota que estoy enfadado.
89	Necesito bastante tiempo para llegar a conocer a otras personas.
90	En la mayoría de los trabajos en grupo se pierde mucho tiempo.
91	Cuando estoy sometido a un estrés fuerte me despisto con facilidad.
92	Con frecuencia me parece que no voy a ser capaz de dar respuesta a lo que se espera de mí.
93	Me pongo nervioso cuando tengo que hablar con personas importantes.
94	Me gustaría que mis compañeros y amigos me ayudasen más en los momentos difíciles.

95	En ocasiones antepongo el trabajo a mi vida privada.
96	Me cuesta más que a otras personas aceptar las cosas cuando creo que deberían mejorarse.
97	No siento la necesidad de ocupar puestos de mando.
98	Cuando negocio con otros tiendo a ceder con facilidad.
99	Me gustan los puestos de trabajo que requieren actuar con rapidez
100	En mi tiempo de trabajo siempre estoy a disposición de mis jefes.
101	Cuando es necesario hacer varios trabajos a la vez, soy capaz de organizarme eficazmente.
102	Me doy cuenta rápidamente de cómo debo comportarme con un desconocido.
103	Generalmente se me nota cuando alguien me cae mal.
104	Una gran parte de mi tiempo libre lo paso con otras personas.
105	Cuando estoy preocupado por asuntos importantes con frecuencia dejo de hacer lo que tendría que hacer.
106	En comparación con otras personas soy muy exigente conmigo mismo.
107	Cuando me presentan a un grupo de personas me pongo nervioso.
108	Para mí no es importante ser uno de los mejores.

109	Para mí es importante que la remuneración esté directamente relacionada con el rendimiento en el trabajo.
110	Para mí no es esencial jugar un papel decisivo en el trabajo.
111	No me siento a gusto cuando tengo que dar órdenes.
112	Me cuesta convencer a los demás de mis ideas.
113	Cuido mucho los detalles.
114	Tengo que hacer un gran esfuerzo para salir de la rutina diaria.
115	Antepongo los intereses de mis amigos a los de mis jefes.
116	Cuando me enfrento a problemas complejos me agobio y les doy muchas vueltas.
117	Me cuesta mucho adaptarme a las personas muy cerradas e introvertidas.
118	La gente piensa que soy una persona fría y calculadora.
119	Mis habilidades destacan más cuando trabajo conjuntamente con otros.
120	A menudo me siento bastante desanimado.
121	Cuando estoy sometido a mucha presión suelo enfadarme con facilidad.
122	Tiendo a ser reservado incluso en ocasiones en las que sería bueno tener un comportamiento más agresivo.

123	Con frecuencia me fastidia la forma en que me tratan otras personas.
124	Cuando un objetivo es demasiado difícil de conseguir dejo de empeñarme en él.
125	Me gusta tomar la voz cantante en las discusiones aunque no esté en mi terreno.
126	En las discusiones me resulta fácil conseguir que otras personas se pongan de mi parte.
127	Generalmente no vale la pena el esfuerzo que se necesita para hacer un trabajo perfecto.
128	Me divierten los trabajos cuyas circunstancias cambian constantemente.
129	Tiendo a dejar de lado los trabajos desagradables.
130	A veces hago daño con mis comentarios irónicos.
131	La gente piensa que soy reservado.
132	Cuando estoy realizando una tarea prefiero no recurrir a la ayuda de los demás, siempre que sea posible.
133	En general los problemas me parecen menos graves que a los demás.
134	Cuando tengo que atender simultáneamente a muchas cosas procedentes de diversos lugares suelo ponerme nervioso.
135	Lo paso muy mal cuando estoy entre gente que no me aprecia.
136	Para mí no es una meta importante el lograr mejores resultados que los demás.

137	Lucho por mis convicciones incluso cuando ello me genera algunos inconvenientes.
138	Para poder estar plenamente satisfecho en el trabajo necesito tener responsabilidades de gestión.
139	No me importa si otras personas se molestan conmigo por empeñarme en llevar adelante algo nuevo.
140	Soy un perfeccionista.
141	Preferiría tener trabajos en los que las circunstancias y el entorno no cambiasen constantemente
142	Con frecuencia, antes de acometer un trabajo difícil, noto que muchas otras cosas me rondan por la cabeza.
143	A veces echo la culpa de mis errores a otros.
144	Siempre encuentro las palabras adecuadas, incluso en situaciones difíciles.
145	En los trabajos en grupo suelo ser quien suaviza las tensiones.
146	Se me da mejor que a la mayoría conocer gente nueva.
147	Cuando planifico una actividad lo primero que tengo en cuenta es qué otras personas podrían colaborar en el proyecto.
148	Cuando tengo muchas cosas que hacer puedo volverme bastante impertinente con los demás.
149	A veces me siento tan cohibido que me gustaría que me tragase la tierra.
150	Soy desconfiado.

151	Me siento insatisfecho cuando no exploto mis capacidades al máximo.
152	Es frecuente que otras personas me imiten.
153	Cuando trabajo en equipo me empeño en lograr que los demás acepten mis puntos de vista.
154	Trabajo más cuidadosamente que la mayor parte de la gente.
155	Cada día termino los trabajos que me he propuesto hacer.
156	Capto con facilidad los cambios que se producen en el ambiente de una conversación.
157	Nunca he hecho algo de lo que pudiera avergonzarme.
158	Me molestan las personas que no dicen claramente lo que quieren.
159	Cuando tengo que tratar con otras personas me siento más seguro que la mayor parte de la gente.
160	En mi forma de trabajar evito comentar constantemente las cosas con otras personas.
161	Es muy difícil sacarme de mis casillas.
162	Una gran carga de trabajo tendría un efecto pernicioso sobre mí a largo plazo.
163	Tengo mucha confianza en mí mismo.
164	En el trabajo sólo estoy satisfecho cuando consigo resultados extraordinarios.

165	Ser competente en el trabajo es más importante para mí que tener capacidad de liderazgo.
166	En ocasiones puedo ser muy dominante
167	Ordeno tan bien mis papeles que puedo encontrar lo que busco de forma inmediata.
168	Me gusta hacer las cosas siempre de la misma manera.
169	Antes de empezar un trabajo urgente tengo que darme ánimos.
170	Me han dicho que en las conversaciones a veces hablo con un tono cortante.
171	Evito provocar a los demás.
172	Antepongo los intereses de la empresa a los míos.
173	Mucha gente aprecia mi carácter sociable.
174	Si puedo elegir prefiero tareas en las que tengo que trabajar con otras personas.
175	Prefiero un trabajo que no me imponga la exigencia de un rendimiento excesivamente elevado.
176	Tengo muy buen control de mí mismo en acontecimientos importantes como conferencias y presentaciones en público.
177	Planifico detalladamente mi trabajo con la mayor antelación posible.
178	Me siento cómodo cuando las cosas se desarrollan de la forma habitual.

179	Cuando tengo muchas cosas que hacer me cuesta saber por dónde empezar.
180	Me cuesta mucho comprender lo que otras personas esperan de mí.
181	Tengo una extensa red de contactos relacionados con mi trabajo.
182	Me siento abatido cuando sufro un fracaso tras otro.
183	Me gusta mucho competir con otras personas
184	No estoy dispuesto a postergar mi vida privada por las exigencias de mi trabajo.
185	Asumo la responsabilidad con gusto cuando hay que tomar decisiones importantes.
186	Me desenvuelvo a la perfección cuando tengo que enfrentarme a situaciones completamente inesperadas.
187	Me resulta fácil respetar las prioridades de los diferentes trabajos.
188	Congenio con todo el mundo.
189	Cuando aparecen problemas, la gente se dirige a mí porque tengo muchos contactos en puestos clave.
190	Los fracasos del pasado han dejado de preocuparme.
191	Me molesta ser el centro de atención.
192	Los problemas muy difíciles tienen un atractivo especial para mí.

193	Prefiero mantenerme al margen cuando se necesita dirigir un grupo.
194	Cuando tengo que revisar las cosas soy más estricto que tolerante.
195	El que me conoce sabe que no debe provocarme.
196	Cuando conozco a personas importantes hago todo lo posible por mantener el contacto con ellas.
197	Soy poco temeroso.
198	Manejo fácilmente las situaciones de tensión con mis compañeros.
199	Se me da bien tomar decisiones.
200	Prefiero los enfoques globales a las tareas de detalle.
201	Creo que las cosas cambian demasiado deprisa hoy en día.
202	Me gusta la sensación de tener muchas cosas que hacer.
203	Me cuesta ponerme en el lugar de otras personas
204	La calidad de mi trabajo mejora cuando lo hago en equipo
205	Cuando estoy convencido de algo es difícil hacerme cambiar de opinión.
206	A veces creo que no se me valora suficientemente.

207	Siempre he querido destacar en todo lo que hago.
208	Rechazaría un trabajo en el que tuviese que viajar constantemente.
209	Me cuesta comprender a las personas que viven para trabajar.
210	Me considero una persona resolutiva.

FIN DE LA PRUEBA

COMPRUEBE QUE HA RESPONDIDO A TODAS LAS FRASES

## PLAN DE EXPLOTACIÓN ESTADÍSTICA

La primera parte de caracterización de la muestra ha implicado el uso de estadísticos descriptivos, tales como frecuencias y porcentajes. Esto para cuantificar y caracterizar los sujetos de análisis desde una mirada global y contextualizando quiénes son para el posterior análisis estadístico inferencial.

En el caso particular, que tiene relación con la comprobación de mi hipótesis de trabajo, es donde he usado aquellos estadísticos o análisis estadísticos que responden al nivel de medición correspondiente permitido por las técnicas empleadas en la investigación, es decir, medición nominal, ordinal y escalar.

<sup>29</sup>Esta última medición tiene que ver también con el tipo de variable y su operativización. Se ha usado el paquete estadístico SPSS para la explotación correspondiente de los datos.

Decir también, que para poder establecer asociatividad entre variables es necesario analizar si existe o no asociación, la fuerza de dicha asociación, la dirección de la asociación y la naturaleza de la misma.

---

<sup>29</sup> Siguiendo a Manuel García Ferrando, Socioestadística, 1992, definimos:

Medida Nominal: Se realiza una medida nominal cuando la propiedad estudiada en los objetos o acontecimientos sólo puede agruparse en categorías lógicamente exhaustivas y mutuamente exclusivas, de tal modo que puede establecerse equivalencias o diferencias.

Medida Ordinal: se tiene una medida ordinal cuando, además de incluir las propiedades de la medida nominal, se incluye la propiedad de que las categorías pueden ser ordenadas en el sentido de menor que o mayor que.

Medida Escalar o de Intervalo: Incluye las propiedades lógicas de las escalas ordinales y nominales y sus categorías se definen en términos de una unidad de medición estándar. Se realiza cuando puede asignarse al objeto o acontecimiento números que permiten la interpretación de la diferencia entre dos medidas.

Por tanto, teniendo en cuenta el diseño de investigación, los objetivos perseguidos y el nivel de medición permitido (nominal, ordinal y escalar), los estadísticos aplicados son los siguientes:<sup>30</sup>

<b>Estadístico</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel de Medición</b>
Distribución de Frecuencias	Consiste en una distribución de los datos en clases o categorías y determinar el número de casos que pertenece a cada categoría.	Nominal
Media común o aritmética	Es una medida de tendencia central, que consiste en la suma de todas las puntuaciones de una distribución dividida por el número de casos.	Escalar o de Intervalo
Mediana	Es una medida de Tendencia Central que representa el punto o valor numérico que deja por debajo y por encima a la mitad de las puntuaciones de una distribución.	Ordinal
Desviación Típica o Varianza	Permiten medir la variación o dispersión de una distribución.	Escalar o de Intervalo
Varianza	<p>Son medidas, similares a la desviación media, que se basan en las diferencias existentes entre la media aritmética y cada puntuación, pero se diferencian de ella en que, en lugar de tomar el valor absoluto de las desviaciones, se utiliza el cuadrado de las mismas.</p> <p>La varianza es el valor medio del cuadrado de las desviaciones de las puntuaciones a la media aritmética, mientras la desviación típica es la raíz cuadrada de la varianza.</p>	

<sup>30</sup> Manuel García Ferrando, Socioestadística, 1992.

<b>Pruebas estadísticas para comprobación de hipótesis que forma parte de la estadística Inferencial</b>		
<b>Estadístico</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel de Medición</b>
Matriz de Correlación	Es un tipo de análisis Factorial. Es una técnica que permite determinar K variables subyacentes (factores) a partir de n serie de medidas. Se ocupa de extraer factores de varianza común a partir de una serie de medidas.	Escalar o de Intervalo
Análisis de Distancias o proximidades	Forma parte del análisis de Conglomerado, que permite agrupar en conglomerados aquellos casos que se acercan más entre sí.	
Coefficiente de Correlación de Pearson	Mide el grado de asociación entre las variables. En sí mide la cantidad de dispersión en relación a la ecuación lineal de mínimos cuadrados.	
Correlación Múltiple R	Tipo de análisis factorial que permite comparar diferentes tests.	

## **Resultados BIP detallados por Grupo**

### **CORRECCIÓN MECANIZADA DEL TEST BIP**

El presente informe recoge los datos estadísticos globales del grupo evaluado. Estos se componen de tres informaciones diferentes:

- Tabla de las medias y desviaciones típicas obtenidas por el grupo en las escalas o variables evaluadas, distinguiendo los datos de los varones, las mujeres y el total del grupo.
- Tabla de los estadísticos normativos con los que se han comparado los resultados del grupo evaluado.
- Gráfica de situación en la que se compara, en forma de histograma, los resultados del grupo evaluado con los del grupo normativo. Las barras que se alejan de la media hacia la derecha indican que la media del grupo evaluado ha resultado más alta que la del normativo, mientras que cuando la barra se aleja hacia la izquierda de la media significa que el grupo al que se refiere el informe ha obtenido una media más baja que la del grupo de referencia. Se presentan tres gráficas diferentes: varones, mujeres y total.

Para permitir una correcta interpretación de las puntuaciones directas obtenidas de las pruebas, éstas se han transformado de la siguiente manera:

- BIP T, escala de puntuación típica con Media: 50 y Dt: 10

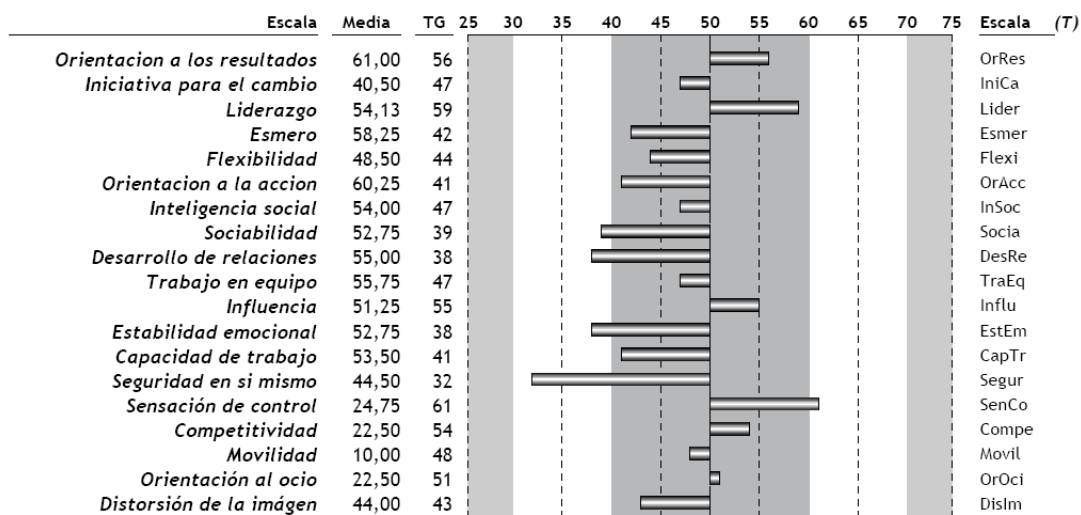
### Estadísticos del grupo

Escala	VARONES			MUJERES			TOTAL			Escala
	N	Media	Dt	N	Media	Dt	N	Media	Dt	
OrRes	4	61,00	10,80	6	55,08	10,16	112	54,60	8,13	OrRes
IniCa	4	40,50	2,89	6	43,17	6,85	112	39,97	5,44	IniCa
Lider	4	54,13	7,38	6	50,83	6,55	112	49,42	6,85	Lider
Esmer	4	58,25	12,09	6	58,92	8,43	112	55,00	8,86	Esmer
Flexi	4	48,50	5,74	6	49,67	5,99	112	48,38	5,63	Flexi
OrAcc	4	60,25	9,91	6	58,50	7,34	112	56,05	8,96	OrAcc
InSoc	4	54,00	4,69	6	52,67	7,23	112	50,47	8,08	InSoc
Socia	4	52,75	7,09	6	52,50	11,15	112	51,24	7,92	Socia
DesRe	4	55,00	2,16	6	62,83	10,03	112	56,68	8,30	DesRe
TraEq	4	55,75	9,88	6	51,25	8,65	112	48,94	7,73	TraEq
Influ	4	51,25	0,96	6	48,83	4,26	112	47,80	6,35	Influ
EstEm	4	52,75	5,56	6	54,17	6,18	112	53,96	7,04	EstEm
CapTr	4	53,50	7,85	6	52,17	10,76	112	51,45	7,75	CapTr
Segur	4	44,50	8,66	6	56,00	11,73	112	50,16	8,49	Segur
SenCo	4	24,75	4,03	6	28,17	6,24	112	27,06	5,93	SenCo
Compe	4	22,50	5,07	6	22,17	5,71	112	21,18	4,10	Compe
Movil	4	10,00	3,46	6	11,00	1,90	112	11,05	3,34	Movil
OrOci	4	22,50	8,58	6	27,58	3,90	112	25,34	5,67	OrOci
Dislm	4	44,00	4,76	6	48,00	8,00	112	43,82	6,10	Dislm

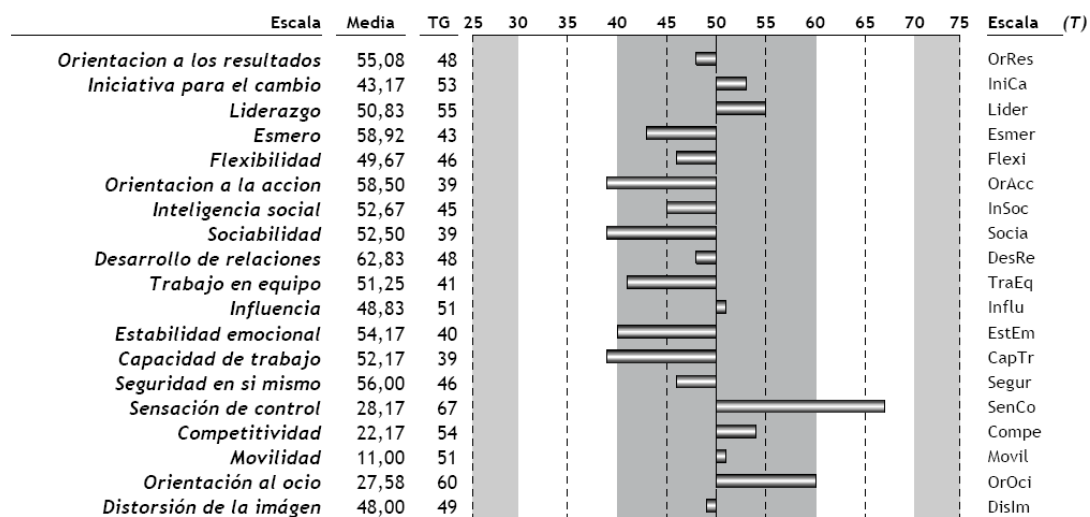
## Estadísticos normativos

Escala	VARONES		MUJERES		Escala	
	Media	Dt	Media	Dt		
OrRes	56,71	7,23	56,71	7,23	OrRes	Poblacion General V + M
IniCa	41,79	4,52	41,79	4,52	IniCa	Poblacion General V + M
Lider	46,70	8,40	46,70	8,40	Lider	Poblacion General V + M
Esmer	64,36	7,58	64,36	7,58	Esmer	Poblacion General V + M
Flexi	52,69	6,50	52,69	6,50	Flexi	Poblacion General V + M
OrAcc	66,80	7,36	66,80	7,36	OrAcc	Poblacion General V + M
InSoc	55,41	5,05	55,41	5,05	InSoc	Poblacion General V + M
Socia	60,10	6,73	60,10	6,73	Socia	Poblacion General V + M
DesRe	64,67	7,69	64,67	7,69	DesRe	Poblacion General V + M
TraEq	58,41	8,10	58,41	8,10	TraEq	Poblacion General V + M
Influ	48,50	6,43	48,50	6,43	Influ	Poblacion General V + M
EstEm	63,42	8,64	63,42	8,64	EstEm	Poblacion General V + M
CapTr	60,87	7,91	60,87	7,91	CapTr	Poblacion General V + M
Segur	59,10	7,91	59,10	7,91	Segur	Poblacion General V + M
SenCo	19,50	5,03	19,50	5,03	SenCo	Poblacion General V + M
Compe	20,64	4,46	20,64	4,46	Compe	Poblacion General V + M
Movil	10,67	3,16	10,67	3,16	Movil	Poblacion General V + M
OrOci	22,07	5,41	22,07	5,41	OrOci	Poblacion General V + M
Dislm	48,59	6,59	48,59	6,59	Dislm	Poblacion General V + M

### Gráfica de situación VARONES



## Gráfica de situación MUJERES



### Gráfica de situación TOTAL

